



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora de Estágio:

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Júri

Presidente:

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Francisco da Graça Pestana, especialista de mérito em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

César de Oliveira Fragoso

2018



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária da Amadora, com vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência adquirida no decorrer do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária da Amadora, sob supervisão da Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério e do Mestre Francisco da Graça Pestana, no ano letivo de 2016/2017.

César de Oliveira Fragoso

2018

Agradecimentos

Nunca qualquer palavra escrita irá conseguir demonstrar toda a gratidão que tenho pelas pessoas que me acompanharam e acompanham o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Casimiro e Ana, e às minhas irmãs, Mariana e Alice, pelo apoio de sempre, por me terem proporcionado tudo o que podiam e por todos os esforços, por acreditarem e confiarem em tudo o que faço, pela compreensão em momentos de maior tensão. Por terem feito de mim aquilo que sou hoje.

À Cátia, pela motivação e confiança constantemente dadas, pelo apoio e conforto nos meses que antecederam a entrega deste documento. Pela reconstrução de algo que nunca caiu e que se sabe genuíno.

Aos meus amigos de sempre, que são os melhores do mundo, por ouvirem atentamente as minhas histórias, por concordarem com as minhas loucuras, por me darem a sua opinião ainda que sem conhecimento técnico mas que tanto deve ser levada em conta. Por me darem ainda mais força para continuar em frente, por estarem sempre lá.

À Raquel, amiga e colega de estágio, por horas de discussão, dias de partilha, semanas de superação, meses de aprendizagem e por todos os anos de amizade. Por ter estado comigo desde o primeiro dia de licenciatura até ao último dia de mestrado.

Aos meus amigos e colegas de turma, tanto de licenciatura como mestrado, pois considero que este foi um caminho uno e que todos eles tiveram um elevado grau de importância na minha formação académica e profissional.

Aos meus alunos, esses bravos, pela enorme boa disposição e empenho com que invadiram todas as aulas. Por terem confiado nas minhas palavras e em tudo aquilo que tinha para ensinar. Por me terem feito sentir que era mais que um professor.

À Escola Secundária da Amadora, por ter sido tão bem recebido e, uma vez mais, se revelar um espaço marcante na minha formação. Por me fazer recordar tantos e bons momentos enquanto aluno, por me proporcionar tantas aprendizagens significativas enquanto professor. Será sempre a minha casa.

À Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, por ter sido o lugar onde tudo começou, por me ter dado uma formação de excelência, por ter conhecido professores e amigos incríveis, por ter lançado as sementes para um futuro risonho.

À Faculdade de Motricidade Humana, por continuar a aprimorar o meu caminho, por ter fomentado o espírito reflexivo, a exigência e a criatividade. Por ter sido a casa onde sempre quis estudar. Por ter conseguido realizar o que sempre desejei.

Por fim, aos professores Francisco Pestana e Ana Quitério, por terem sido os principais responsáveis pela orientação e crescimento neste ano de estágio, por me terem dado espaço para desenvolver as minhas ideias, para experimentar e para errar. Por terem partilhado livremente a sua sabedoria. Por, essencialmente, terem estado sempre a meu lado.

A todos, obrigado!

Resumo

Este relatório tem como objetivo descrever as experiências vividas enquanto professor estagiário de Educação Física, na Escola Secundária da Amadora, no decorrer do ano letivo 2016/2017. Não se pretende com o mesmo relatar somente a totalidade dos acontecimentos ocorridos durante todo o estágio pedagógico ou as respetivas reflexões existindo, igualmente, a intenção de levantar questões, provocar e de destacar os pontos que se consideram verdadeiramente significativos. O relatório está organizado em duas partes iniciais – “*Assim que o jogo acabou...*” e “*O Estágio como Simbiose entre Escola e Professor Estagiário*” – que introduzem a realização deste estágio (uma de cariz muito pessoal, a outra com uma configuração mais formal), seguidas de “*O Contexto de Estágio*”, identificando aspetos como, o aluno, o professor, a instituição escolar ou o grupo de estágio. Já no “*Processo de Estágio*”, o mesmo subdivide-se pelas áreas de intervenção profissional. “*O Ensino-aprendizagem*” (Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem), onde existe o propósito de salientar aquilo que foi realizado, destacando os pontos positivos e negativos, de analisar as decisões tomadas e de conferir importância à ideia de ser ter experimentado diferentes métodos, estratégias para crescimento pessoal mas, acima de tudo, para aprendizagem dos alunos. No “*Grupo de Educação Física*”, (Área 2: Investigação e inovação pedagógica) foram apresentadas as orientações e limitações dessa realidade, projetando um estudo da temática do trabalho colaborativo para responder, sensibilizar e melhorar toda a dinâmica docente da escola. O trabalho desenvolvido no projeto de Desporto Escolar, bem como, a concretização dos torneios desportivos inter-turmas são apresentados no ponto “*Para além das aulas*” (Área 3: Participação na escola). A “*Comunidade*” (Área 4: Relação com a comunidade) retrata quer a relação e trabalho com o director de turma na gestão da mesma, quer a relação e o contacto com os pais evidenciado nas reuniões de encarregados de educação. De forma transversal a todas as áreas, pretende-se demonstrar o pensamento crítico, a criatividade e as diferentes decisões tomadas que enriqueceram o ano de estágio, tendo sido o mesmo, um processo simbiótico para ambos os lados: escola e professor.

Palavras-chave: Educação Física; aprendizagem; pensamento crítico; criatividade; decisões; simbiose.

Abstract

The aim of this report is to describe the experiences lived as a trainee teacher of Physical Education, at Amadora High School, during the academic year of 2016/2017. While the primary purpose is to report all the events that occurred throughout the pedagogical internship and the respective reflections, there is also the intention of raising questions, provoking and highlighting the points that are considered truly meaningful. The report is organized in two initial parts – “*As soon as the game is over...*” and “*The internship as a symbiosis between school and trainee teacher*” – Introducing the structure of the internship (one from a personal point of view, and the other from a formal setting), followed by “*The Internship Context*”, identifying aspects such as the student, the teacher, the school institution or the internship group. The “*Internship Process*” is divided by the areas of professional intervention. “*The Teaching-Learning*” (Area 1: Organization and management of Education and learning), where the purpose is to highlight what has been accomplished, the positive and negative points, analyses of the decisions that were taken and to emphasize the importance of trying different methods and strategies, not only for personal growth but, above all, for student learning. In “*Physical Education Group*”, (Area 2: Research and pedagogical innovation) the guidelines and limitations of these fields were presented, and a study of the thematic of collaborative work was designed to give response, raise awareness and improve the entire school's teaching dynamics. The work developed in the School Sport project, as well as the realization of the inter-class sports tournaments are presented in the “*In addition to the lessons*” part (Area 3: Participation in the school). The “*Community*” (Area 4: Relationship with the community) gives an insight of both the relationship and work with the director of the class in the management of the same and the relationship and contact with the parents present in the meetings. In a way that involves all these different areas, the goal is to demonstrate that critical thinking, creativity and the different decisions that were made, enriched the internship year, which led to a symbiotic relationship for both the school and teacher.

Key words: Physical Education; learning; critical thinking; creativity; decisions; symbiosis.

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo.....	5
Abstract.....	6
I. Assim que o “jogo” acabou... ..	10
II. O Estágio como Simbiose entre Escola e Professor Estagiário	12
III. O Contexto de Estágio.....	14
A) O Aluno.....	14
B) O Professor.....	14
C) A Instituição Escolar.....	15
D) O Grupo de Estágio	16
IV. O Processo de Estágio	18
A) O Ensino-Aprendizagem (Área #1)	18
A1. Turma de Estágio	18
A2. Processo de Planeamento	22
A3. Postura e Intervenção do Professor	26
A4. Situação de Aprendizagem / Estratégias de Intervenção Pedagógica	29
A5. Avaliação Formativa	35
B) Grupo de Educação Física (Área #2)	38
B1. Orientações e Análise	38
B2. Necessidades e Problemas	42
B3. Projeções	43
C) Para Além das Aulas (Área #3)	47
C1. Desporto Escolar.....	47
C2. Torneios inter-turmas	49
D) Comunidade (Área #4)	52
V. O Pós-Estágio: O que se segue?.....	54
VI. Referências Bibliográficas	57

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Principais valências dos espaços desportivos da ESA.....	16
Tabela 2 - Resultados comparativos de alguns testes de Aptidão Física da turma 12º9	30

Índice de Figuras

Fig 1. <i>Dossier</i> do Aluno: Objetivos específicos e Grelha de evolução individual	36
Fig 2. Critérios de avaliação sumativa da ESA.....	40

Os professores realmente eficazes valorizam mais a aprendizagem do que o ensino (Hattie, 2012) e acreditam que todos os seus alunos podem aprender (Nieto, 2005).

I. Assim que o “jogo” acabou...

Acabou o tempo. Agradei o empenho, a constante boa disposição e as inúmeras experiências que contribuíram para um ano rico em aprendizagens. Tirou-se uma fotografia que recordará este momento e tantos outros passados. Aprenderam comigo mas também eu evolui com eles. Existiram abraços e algumas lágrimas. Emoção e sentimentos especiais sobretudo. Apagaram-se as luzes do pavilhão. Parece que foi bom... Tenho a certeza que o foi.

Ainda num momento informal e algo pessoal, permitam-me ter este espaço com estas características, pois faz-me todo o sentido que assim o seja, para explicar de que forma surge a minha história e de que forma pretendo contar a história deste “jogo”, que agora acabou. Permitam-me também criar esta metáfora associada ao desporto, ao jogo, ao futebol que sempre preencheu a minha vida. Talvez seja esse gosto desde cedo por correr com uma bola nos pés que me impulsionou a veia desportiva; talvez tenha sido o meu pai o principal influenciador desse vício; talvez tenha nascido simplesmente comigo; talvez esse gosto tenha sido alimentado por todos os professores de Educação Física que fui tendo ao longo dos anos, desde o professor do 1º ano da primária, até ao professor Bartolomeu Rogado, no ensino secundário. No meio de muitos “talvez” tenho uma certeza: Tomei a decisão mais acertada de todas.

Não digo que sempre quis ser professor pois houve uma altura em que hesitei. Durante o tempo de licenciatura percebemos melhor o contexto profissional, aquele onde estaremos no nosso futuro, e confesso que tive incertezas quanto às saídas profissionais que um mestrado em ensino poderia ter, ou melhor, não ter. Contudo – e não conseguindo fugir aos “talvez” –, talvez tenham sido os dois anos de interrupção de estudo, após concluir a licenciatura, que me convenceram a prosseguir, fosse qual fosse o resultado final; talvez tenha sido o experiente professor Carlos Costa, amigo e colega em Atividade Física e Desportiva (AFD) na Escola do Bairro da Madre Deus, um poço de ideias e ações, que me fez acreditar novamente na escola e na capacidade de mudar o mundo. Tudo isto para assumir que não sei ao certo porque estou aqui – pois sou seguramente um produto de várias experiências, influências e crenças – porém, sei perfeitamente que quero estar aqui.

Retrocedendo ao meu “jogo” [entenda-se estágio], se depois de apagadas as luzes do estádio [leia-se pavilhão], existisse um *flash-interview* provavelmente seria complicado expressar o que estaria a sentir. Sei que senti uma alegria enorme por ter

terminado uma etapa tão importante todavia, o prazer em estar com aquelas pessoas, especialmente os meus alunos, e naquela escola em específico iria terminar. Aos meus alunos, agentes centrais da crónica deste “campeonato”, agradeço-lhes por tudo e tenho em mim a ideia que não poderia ter encontrado melhores pessoas para partilhar este ano letivo. Foi para eles que vivi ao longo deste últimos meses. Dei muito e recebi bastante. Saio de coração cheio.

De seguida, já no “balneário”, talvez depois de um duche tomado, ou até já em casa, junto daqueles que me vão acompanhar sempre, é necessário olhar para trás e ver o que foi feito; o que poderia ter feito diferente; o que voltava a fazer igual. Garantemente existem pontos sobre os quais devo refletir e isso vai-me ajudar a ser melhor no futuro, aprendendo com o meu próprio ensino. Durante as aulas arrisquei e experimentei – mesmo sabendo que poderia comprometer o bom funcionamento da aula – tudo o que queria: estilos de ensino díspares, distintas formas de organização de aula, conteúdos e estratégias novas, diferentes *feedbacks* e formações de grupos, matérias pouco comuns e, por isto, considero que tenho muita substância para analisar.

Destaco que, os seguintes capítulos do presente documento não são um simples relato na primeira pessoa do que aconteceu neste campeonato, jogo, estágio, mas, sim, um conjunto de vários pensamentos, inquietações ou provocações, organizadas por temas. São um conjunto de pensamentos numa análise vista de um outro plano, “fora de mim” e na 3ª pessoa. Bem sei que, por vezes, o discurso pode parecer arrogante ou idiossincrático contudo, prefiro que seja visto como altruísta e construtivo, na medida em que, quis apenas partilhar ideias, debater e desafiar-me a mim mesmo. Quis evoluir com os desafios a que me coloquei. Quis aprender e, sem dúvida, fui o “jogador” que mais progrediu neste ano, mas simultaneamente tentei contagiar os outros com a vontade de fazer mais e de fazer melhor. Tentei que os outros também aprendessem algo comigo.

Acredito que ganhei muito mas a escola também ganhou, uma vez que, a minha intencionalidade foi sempre a de melhorar o ensino mas, principalmente, a aprendizagem dos alunos.

II. O Estágio como Simbiose entre Escola e Professor Estagiário

Durante todo o percurso de formação inicial, tantas e tantas vezes se ouve falar do estágio. De experiências, de aprendizagens. Agora, numa intervenção reflexiva pós-estágio é claramente possível afirmar que foi o ano de maior evolução no contexto profissional. Isto porque o estágio pedagógico proporciona momentos marcantes e com significado naquilo que é o desenvolvimento do conhecimento e da intervenção do docente, sendo orientadores e influenciadores do futuro profissional educativo do, ainda, professor estagiário.

O plano de formação do estágio pedagógico baseia-se em duas vertentes de responsabilidade sendo elas a responsabilidade profissional do estagiário (face aos alunos, escolas e sociedade) e o processo formativo do próprio estagiário (Faculdade de Motricidade Humana, 2016). Desta forma, parece claro que o professor estagiário tem o dever de ensinar e passar experiências significativas aos seus alunos e simultaneamente a obrigação de absorver novos conhecimentos; inova e oferece desafio, criatividade e evolução mas recebe saberes novos que irão trilhar o futuro profissional.

O processo de estágio terá que ser visto, com base nesta interpretação, como uma simbiose entre o professor estagiário em momento formativo e a instituição escolar que o recebe, privilegia a sua aprendizagem mas que colhe igualmente benefícios desta mesma relação. Nesta intenção de aprendizagem e evolução do professor estagiário, ao mesmo é-lhe proporcionado uma vivência real e prática do contexto de ensino. Existe aqui uma aproximação entre a teoria já absorvida anteriormente, com o conhecimento que permite resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional – o conhecimento prático (Onofre, 2002). O conhecimento prático representa a indissociabilidade entre a prática e a teoria, imbricadas na ação do professor (Elbaz, 1983, citado por Onofre, 2002), incluindo tudo o que professor traz de si próprio para o momento do ensino - crenças, atitudes, sentimentos, reflexão, gestos, temperamento, história pessoal (Clandinin, 1991 citado por Onofre, 2002).

Com o estágio, pretende-se que se desenvolva uma identidade profissional, uma atividade intencional, consciente e criativa, orientada por algumas diretrizes quanto necessário e simultaneamente reflexiva. A literatura refere que a prática profissional é sobretudo uma prática reflexiva, no sentido em que os profissionais se confrontam constantemente com a consciência da incerteza, complexidade,

instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que intervêm. A prática reflexiva descreve os momentos produtivos (criativos e inovadores) da ação do professor e está relacionada com a resolução das situações problemáticas da prática (Schon, 1983 citado por Onofre, 2002).

Assim, apresenta-se este relatório como um documento útil, sendo um produto de uma autoscopia a todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, a fim de refletir sobre os diversos acontecimentos ocorridos durante o estágio pedagógico. O mesmo subdivide-se em várias temáticas que integram em si as quatro áreas de intervenção profissional.

III. O Contexto de Estágio

A) O Aluno

A instituição onde decorreu todo o processo de estágio – Escola Secundária da Amadora (ESA), – historicamente, sempre apresentou bons hábitos desportivos. Este conhecimento prévio da realidade não surgiu através da leitura de qualquer referência relativamente ao desporto escolar da escola, não por acompanhar qualquer notícia sobre o funcionamento da mesma, nem tão pouco por ter comunicado com algum professor da mesma instituição. Todos esses conhecimentos e vivências foram adquiridos na primeira pessoa, visto que, o professor estagiário foi aluno desta mesma escola. Desta forma, quando houve conhecimento que a ESA poderia ser umas das opções possíveis para escola de estágio, durante o 1º ano de mestrado, a decisão ficou tomada.

Assim, à partida para o ano letivo mais significativa da formação académica e profissional, as expectativas eram elevadas, no que toca ao tratamento dado à disciplina de Educação Física. Acredita-se que, nos primeiros momentos do processo de estágio, o facto de conhecer o funcionamento da escola, o conforto que existia por ali estar, o identificar facilmente qualquer espaço, revelaram-se fatores que permitiram ao professor estagiário um maior foco noutras questões fundamentais, como o planeamento.

B) O Professor

Para além de um conhecimento prévio e extensivo sobre o local de realização do estágio importa clarificar que existem fatores, tanto da própria personalidade do professor estagiário como de vivências anteriores, que permitem uma maior confiança aquando se aproximava o início das aulas. Este sentimento de que, mesmo com a clara noção que dificuldades e demais problemas estariam presentes, tudo iria correr da melhor forma está associado à Teoria Cognitiva Social (Bandura, 1977, 1997 citado por Martins, Onofre & Costa, 2014). Esta teoria sustenta que a autoeficácia representa a crença do indivíduo nas suas capacidades para levar a efeito determinadas atividades com um dado nível de performance.

Não obstante, a personalidade descontraída, a boa disposição e o fácil relacionamento com os outros foram também, eventualmente, fatores que contribuíram para o sucesso, embora estes revelem-se com um maior grau de importância e influência por existirem experiências profissionais anteriores associadas ao processo de ensino. O fato de lecionar AFD, em regime de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), há três anos letivos consecutivos, bem como, a função de treinador de futebol exercida há 5 épocas junto de jovens atletas, permitiu a aquisição de algumas aptidões, no que diz respeito à relação e interação estabelecidas com os alunos, que aproximava os contextos e diminuía alguma incerteza ou dúvida presente.

Assim sendo, estas práticas contribuíram para a aquisição de um conjunto de competências que suavizaram um “choque de realidade” (Veenman, 1984 citado por Martins, Onofre & Costa, 2014) decorrente de um primeiro contacto com um grupo-turma.

C) A Instituição Escolar

A ESA é a escola sede do Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa (AEPAP), sendo a única no agrupamento que complementa o ensino secundário. Considera-se que a mesma, a par da Escola Básica 2º e 3º ciclos Roque Gameiro, apresenta de forma geral, um conjunto de fatores capazes de proporcionar um ensino de qualidade, no que respeita à Educação Física.

Para todas as turmas dos cursos científico-humanísticos, na qual se enquadra a turma de estágio, a ESA estipula dois blocos semanais de aulas de Educação Física, cada um de 90 minutos, o que perfaz um total de 180 minutos de Educação Física por semana, estabelecido com sugerido no último relatório referente à Educação Física e Desporto nas escolas da Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013).

Relativamente aos materiais, a escola dispõe de vários recursos deste nível, em quantidade suficiente para assegurar a lecionação de cinco aulas em simultâneo. Embora a maioria dos equipamentos não seja de todo recente, estão em condições para garantir uma aula de qualidade. Existiu igualmente o cuidado de contabilizar frequentemente os mesmos e de renovar se for necessário. A nível espacial encontram-se disponíveis cinco pontos para a aula de Educação Física [Tabela 1]. Naturalmente cada espaço apresenta as suas valências, contudo a escola beneficia de vários espaços interiores (Ginásio Verde, Ginásio Azul e Pavilhão) suficientemente

polivalentes para que o professor consiga adaptar e lecionar qualquer matéria: 1. Ginásio Azul (GA) – apropriado para lecionação de Ginástica; 2. Pavilhão (Pav.) – lecionação das modalidades como basquetebol, voleibol ou badminton e salto em altura; 3. Ginásio Verde (GV) - lecionação de luta, voleibol, dança e badminton; 4. Polidesportivo – apropriando para modalidades, tais como futebol, andebol e ténis; 5. Espaço Exterior – o mais limitado para a lecionação de aulas porém, ainda assim, é possível realizar atletismo, corfebol, etc. De forma geral, a escola apresenta excelentes recursos e condições à prática da EF. Como a maioria das escolas, a ESA define previamente um *roulement* onde as turmas vão passando de espaço em espaço. Esta rotação de espaços não apresenta um impacto tão negativo em comparação com outras escolas, devido aos espaços serem suficientemente polivalentes, ao ponto de se poderem realizar várias matérias no mesmo local.

Tabela 1 - Principais valências dos espaços desportivos da ESA

Ginásio Azul (GA)	Ginástica
Pavilhão (Pav.)	Basquetebol, Voleibol, Badminton e Salto em altura
Ginásio Verde (GV)	Voleibol, Dança, Badminton e Luta
Polidesportivo	Futebol, Andebol e Ténis
Espaço Exterior	Atletismo e Corfebol

D) O Grupo de Estágio

No decorrer do ano letivo 2016/2017, o núcleo de estágio de Educação Física foi composto por dois professores estagiários. Acresce-se ainda o professor orientador de escola e a professora orientadora de faculdade que, em plena sintonia, foram elementos fundamentais na coadjuvação e orientação no processo de formação dos estagiários.

Numa relação bastante colaborativa, e naturalmente nada diretiva ou tecnocrática, o professor orientador de escola esteve sempre presente, em todos os momentos de estágio, apoiando, criticando e dando liberdade para experimentar todas as ideias que iam surgindo. Relativamente à crítica, sendo que foi sempre construtiva, assume-se agora que nos tempos iniciais do estágio não se entendia bem o porquê de tal suceder com tanta frequência. Parecia que nunca nada estava totalmente certo (e

como seria previsível havia muito espaço para fazer melhor) porém, existe a noção clara que o tipo de personalidade do professor estagiário o levava a tentar – provavelmente de forma exagerada pois estava num momento formativo e errar seria normal – chegar ao final de uma aula e ouvir: “Ok, muito bem. Fizeste tudo certo”. Posteriormente, ao longo do estágio, foi-se percebendo que na verdade a crítica construtiva derivava dos momentos de reflexão pós-aula, e que o que estava realmente mal, embora fosse apontado pelo professor orientador, na maioria das vezes era previamente identificado pelo estagiário ainda durante a aula. Percebeu-se que a postura do professor orientador permitiu, em grande parte, desenvolver o papel crítico e reflexivo do professor estagiário e que, indirectamente acentuou a exigência que este colocava em si. Estes pontos são suportados em vários estudos, os quais apontam que, segundo a percepção dos estagiários, o professor orientador tem um papel determinante naquilo que é o ultrapassar dos problemas dos mesmos e no reforço da sua autoeficácia (Teixeira & Onofre, 2009).

No seguimento de um parecer anteriormente referido, admite-se que o processo de estágio foi igualmente benéfico para o professor orientador de escola. Sendo ele um formador de professores, a constituição de comunidades de prática e a dinamização do trabalho entre o mesmo e o professor orientador de faculdade (MacPhail, Patton, Parker & Tannehill, 2014), para além do contacto com outros orientadores de escola em momentos de visita inter-escolas e na partilha e discussão de boas práticas, representa uma forma emergente de desenvolvimento de aprendizagem profissional. Acredita-se também que a vivacidade, perspicácia dos estagiários e o próprio conhecimento de alguns conteúdos proporcionou benefícios para todos aqueles que fizeram parte deste núcleo. Não obstante, reforça-se que o professor estagiário foi o principal elemento a evoluir pois “bebeu” muito do conhecimento do professor orientador. A ele, uma vez mais, o meu obrigado.

Em suma, parece ser claro que, a dinâmica de trabalho construída entre professores orientadores e professores estagiários, bem como, a relação próxima munida de confiança e apoio, beneficiou todo o processo de estágio e resultou num dos pontos fortes durante este momento de formação.

IV. O Processo de Estágio

A) O Ensino-Aprendizagem (Área #1)

A1. Turma de Estágio

A turma de estágio representou, e todas as influências, relações e comportamentos que dela sucederam, o contexto que privilegiou mais e melhores situações de aprendizagem mútua, em termos de frequência e intensidade desses mesmos acontecimentos.

É possível afirmar que, indubitavelmente, lecionar uma turma do 12º ano de escolaridade era um desafio ambicionado e, por isso, bem aceite quando o mesmo foi proposto. Existiu sempre a clara vontade de trabalhar para o nível mais exigente quanto possível, mesmo sabendo que o estímulo da idade (alunos mais velhos) possa não estar associado a uma relação de causa-efeito.

De todo o modo, é seguro que a turma 12º9, turma atribuída, devido a todas as suas características, foi um elemento que proporcionou vários e diversificados problemas que, com os quais e em conjunto, se soube lidar, adaptar e agir.

O 12º9 foi uma das turmas pertencentes ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Com algumas alterações durante o período inicial de aulas, a turma fixou o seu número na totalidade de 27 alunos (19 raparigas + 8 rapazes). À partida, e com uma análise muito superficial, a turma tinha uma dimensão considerável para aquilo que seria o futuro planeamento e condução do ensino. As aulas de Educação Física tiveram lugar às terças-feiras, das 11:45 às 13:15, e sextas-feiras, das 8:15 às 09:45.

Importa ainda realçar que o 12º9, através da disposição e atitudes demonstradas no início do ano letivo, caracterizava-se como uma turma que claramente entrara num espírito de algum desinteresse face à Educação Física. Eventualmente devido a acontecimentos dos últimos anos, tais como, o facto da classificação da disciplina não contar para a média, o desinteresse pela atividade física associado às idades mais adultas, as experiências negativas com professores anteriores, sendo estes fatores causadores de pouca motivação. Logo, este foi um dos pontos primordiais no início do ano letivo, visto que, os elevados níveis de motivação autodeterminada têm, naturalmente, influência no aumento dos níveis de atividade

física (Perlman, 2013). Também na idade está comprovado que os sujeitos dos escalões etários mais altos têm uma atitude global menos positiva do que os dos escalões etários mais baixos (Cid, Couto & Moutão, 2012). Esta desmotivação evidenciava-se na pouca pontualidade nas primeiras aulas, em faltas de equipamento de alguns alunos e assentou-se na primeira aula no espaço propício à matéria de ginástica, em que se apresentaram tantos alunos “indisponíveis”, como aqueles que estavam aptos para a prática.

Neste mesmo seguimento, uma das primeiras “conquistas” foi o desenvolvimento da pontualidade e, igualmente, da assiduidade principalmente na aula de sexta-feira (a lecionar no primeiro bloco da manhã). De forma geral, com os constantes alertas dados, apelando a uma sensibilização dos alunos e aumentando a perceção da importância da disciplina, a turma foi evoluindo nestes aspetos. Considera-se que a própria forma como o ensino era conduzido, o discurso do professor e a construção das tarefas de aprendizagem foi, em parte, diferenciador e, de certo ponto, mobilizador para uma maior adesão à prática.

A literatura demonstra também que a manifestação de relações e interações interpessoais, entre alunos de determinada turma, é provável que desenvolva sentimentos pronunciados em relação ao outro, e são esses sentimentos, sendo positivos e recíprocos, que favorecem os processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). Inerente a este aspeto, foi aplicado à turma do 12º9 um teste sociométrico para melhor entender as relações entre os alunos. Para tal, os mesmos responderam a um questionário que continha seis perguntas sobre a aceitação e a rejeição dos alunos da turma em três domínios: o social, o académico e o desportivo. Os resultados do teste sociométrico indicaram uma clara identificação de alguns grupos dentro da turma e que, praticamente todos os alunos pertenciam a um grupo claro com elementos bem definidos. Este tipo de conhecimento serviu com eficácia para conhecer melhor e mais rapidamente a turma – contribuindo nesta medida para um bem-estar na aula – e, conseqüentemente para a formação de grupos. Embora os grupos de trabalho em cada aula tenham sido maioritariamente homogêneos e heterogêneos em relação ao nível de cada matéria, também foram pontualmente utilizados como estratégias para determinado elemento de um par desenvolver as suas capacidades com uma ajuda próxima, por meio da ligação emocional. De todo o modo, se é certo que, em determinado contexto, dois alunos apresentam um alto rendimento conjuntamente, também é sabido que o facto de se relacionarem emocionalmente pode contribuir para momentos de distração. Cabe ao professor ser um mediador destas situações, tirando o máximo proveito das mesmas.

Para além das relações entre alunos, salienta-se também o facto da relação entre professor e alunos só poder ser apontada como um ponto positivo, no decorrer de todo o processo de estágio. Considera-se, inclusive, que a relação de proximidade e de confiança que foi possível construir para com os alunos permitiu conquistar os mesmos, fazendo-os compreender, aceitar as ideias e, conseqüentemente a evoluir o seu desempenho, destacando que nunca foi quebrado o respeito ou a liderança. Como defende a literatura, o professor é considerado o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar (Hattie, 2009, 2012). Esta ideia sempre esteve presente no professor estagiário, visivelmente em contexto escolar mas também ligado às experiências no treino de jovens. Assim, entende-se que é preferível pensar no que é possível fazer por determinado aluno, onde realmente se deve ajudar para que ele atinja um nível superior e que existe um papel essencial (da parte do professor) na influência de comportamentos (dos alunos), ao invés de entregar as suas dificuldades, problemas, dúvidas a uma aleatoriedade de fatores que impossibilitam uma solução, um método, uma aprendizagem.

Num espectro macro, numa visão alargada, identifica-se apenas um caso de uma aluna onde não ocorreu uma intervenção com pleno sucesso ou, doutro modo, não se obtiveram os resultados mais desejados. Sucesso esse que poderia ser apenas a presença constante em aulas – e a partir daí definir várias atividades adequadas ao contexto – visto que, a aluna após apresentar um atestado médico começou a faltar constantemente. Sem levantar suspeitas, nem se querer duvidar da palavra do Encarregado de Educação, da própria aluna, ou pôr em causa a credibilidade do médico respetivo, tudo apontava para que todo o processo em si visasse mascarar um desinteresse e não reconhecimento pela disciplina em questão. Porém, e sem querer cair na ideia que o problema não teria solução, a intervenção do professor estagiário baseou-se em falar com o diretor de turma apelando à importância de ela estar na aula (tendo uma avaliação adaptada às suas capacidades), utilizar os colegas com uma ligação emocional mais próxima para falarem com a aluna sensibilizando-a, e por último, uma intervenção direta com a mesma quando confrontado com a aluna (em ambiente de aula ou externo). Aceita-se que a ainda inexperiência do professor estagiário, neste tipo de situações específicas, concorreu, em parte, para o insucesso na resolução do problema. Mais, sentiu-se que não houve capacidade de conquistar, persuadir e selecionar aquela que seria a melhor estratégia de intervenção. Mesmo existindo a noção clara que o presente problema apresentava um grau de complexidade elevado pois já englobava um conjunto de fatores externos, impossíveis de dispensar (encarregado de educação, atestado médico, normas),

contudo, o professor estagiário irá sempre basear-se no princípio de que o professor representa o mais privilegiado agente de mudança (Hattie, 2012) e, segundo esse princípio, a mudança não existiu – pelo menos de forma significativa. Até que ponto a escola, a nível diretivo, não deveria intervir nesta situação? Poderá ser mais um caso resultante maioritariamente da nota de Educação Física não contar para a média de ingresso no ensino superior?

De todo o modo, fica o sentimento de que este “agente de mudança” foi largamente aceite e seguido pela grande maioria da turma, tendo a garantia que influenciou muitos hábitos, conhecimentos e atitudes dos alunos e alunas.

Porque nunca vai ser demais, a toda a turma do 12º9, obrigado.

A2. Processo de Planeamento

O planeamento é visto como processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino (Januário, 1996 citado por Inácio et al., 2015). Apesar desta visão bastante minimalista e de fácil entendimento, o processo de planeamento é considerado um dos momentos que, no início do estágio pedagógico, contempla mais questões e dificuldades associadas (Teixeira & Onofre, 2009). Este aspeto concorre para o momento, anteriormente falado, relativo ao “choque da realidade”. Isto porque, este processo, obriga a que os professores estagiários tenham que perspetivar e planear para uma realidade com que, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e na qual têm pouca experiência (Griffey & Housner, 1991). No entanto, uma vez mais, não querendo passar-se algum tipo de ligeira arrogância, este momento não foi uma total novidade devido às experiências no treino desportivo. Mesmo assim, não deixa de ser uma realidade totalmente diferente a que qualquer professor estagiário necessariamente se tem que adaptar, todavia, elementos como o número de alunos, o tempo em cada tarefa, a orgânica, a forma de rotação aquando a aula organizada por estações eram preocupações inerentes ao professor, antes mesmo do início do estágio.

É de destacar que, na base de construção de todos os planeamentos e documentos associados, foram salvaguardadas as orientações e ideais relatados nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001), não apenas porque são instruídos aos novos professores – desde o primeiro ano de formação inicial – mas porque, de facto, os mesmos programas e diretrizes espelham, na sua maioria, o pensamento do professor estagiário. Assim, e duma forma sustentada, foram criados o Plano Anual de Turma (PAT), Plano de Etapa, Unidade de Ensino e Plano de Aula Tipo. E se já estava presente no professor que o planeamento era um elemento fundamental para o processo ensino-aprendizagem, mesmo antes do início do estágio, foi possível mais tarde comprovar e sentir que este mesmo processo permite realmente orientar o ensino de forma a potencializar aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Pela sua tamanha importância e influência no ensino-aprendizagem, considera-se que seria relevante que existissem algumas orientações para a construção do PAT, por parte da instituição superior, uniformizando os elementos fundamentais para a criação do documento entre todos os professores estagiários.

No que respeita propriamente aos conteúdos lecionados e à forma como os mesmos se intercalaram, importa referir que foi sempre possível alcançar um equilíbrio – tendo sido esse um objetivo presente – entre as demais matérias possíveis de realizar, entre as opções dos alunos através do regime de escolhas aplicado, entre os espaços definidos pelo *roulement* que poderiam ser mais apropriados para uma temática ou não, entre as matérias consideradas fulcrais a desenvolver e, por fim, entre as matérias que apesar de definidas como alternativas (secundárias ou dispensáveis para alguns docentes, como se foi apercebendo) considerou-se – e voltava-se a considerar – fundamentais pois implicam novos conhecimentos, novas adaptações e novas experiências. Exemplos disso foram a Luta, o Softebol, o Râguebi e o Corfebol, onde garantidamente se encontraram valências singulares que ajudaram a concorrer para objetivos gerais e específicos dos PNEF. Toda esta conjugação e preocupações constantes resultaram num equilíbrio bem conseguido e que, dentro das orientações dos PNEF, permitiu ter liberdade suficiente para se adaptar ao tipo de turma e necessidades dos alunos com os quais se lidava diariamente.

Num cariz mais aprofundado sobre aquilo que foi a organização da turma e dos alunos em situação de aula, salienta-se que as mesmas foram sempre de cariz politemático, organizadas pela distribuição das matérias em diferentes estações que decorriam em simultâneo. Defende-se que este tipo de organização atribui autonomia e responsabilidade aos alunos, tendo os mesmos consolidado esta forma de trabalho. Com a evolução segundo esta estrutura – visto que foi sujeita a diferentes métodos no ano letivo anterior – a dinâmica da aula foi evoluindo positivamente, contribuindo para um maior tempo útil de aprendizagem.

Relativamente aos estilos de ensino utilizados (Mosston & Ashworth, 2002) existiu, uma vez mais, o desejo e a possibilidade de experimentar aplicar vários deles e analisar os seus efeitos. O estilo de ensino tarefa foi o mais frequente. Numa visão inteiramente pessoal é provavelmente o estilo mais eficaz segundo uma análise entre a potencialidade para o sucesso do ensino-aprendizagem e a organização e aplicação do mesmo estilo em aula. A organização por estações transmite algum conforto na medida em que facilita o controlo das diversas ações, o controlo do tempo e o controlo das rotações. Sobre a aprendizagem, é um estilo que, como organizado por estações, permite *jogar* com a formação de grupos, possibilitando homogeneizar por nível e por objetivos, concorrendo para aquilo que o professor quer especificamente desenvolver. Com o avançar do ano letivo procedeu-se à introdução de estilos de ensino mais divergentes, entre eles, auto-avaliação, programa individual e iniciativa do aluno. Sobre o estilo de auto-avaliação – o primeiro a ser aplicado do conjunto divergente –

naturalmente existiram algumas dúvidas na aceitação e correto funcionamento do mesmo. Todavia, revelou-se um ponto bastante positivo nesta etapa, visto que, intensificou a consulta do *Dossier do Aluno* (instrumento construído; aprofundado no capítulo de Avaliação Formativa) por parte dos alunos, promovendo diversas vantagens agregadas. Muitos deles interessaram-se em conhecer melhor como eram avaliados, quais os critérios, quais os objetivos e onde é que se situavam em determinado momento do período. Assim sendo, ocorreu uma auto-avaliação constante e informal de cada um deles. Relativamente aos outros dois estilos aplicados – Programa individual e Iniciativa do aluno – os alunos tiveram a liberdade de selecionar em que estações trabalhavam para atingirem os seus objetivos individuais. Como era esperado, este processo necessitou de algum equilíbrio para assegurar a dinâmica da aula e concluiu-se que funciona de diferentes formas consoante as matérias propostas para a aula. Nas aulas essencialmente destinadas às ginásticas, a transição entre o solo e cada um dos aparelhos disponíveis era realizada eficazmente, estando os alunos facilmente a adaptar o rácio de indivíduos por atividade, contribuindo para curtos tempos de espera e maximizando o tempo potencial de aprendizagem. Porém, em aulas onde existiam desportos coletivos, os alunos já demonstravam maior dificuldade na gestão deste aspeto, necessitando claramente de uma orientação, o que consequentemente levava a situações de diálogo, explicação e não aproveitamento máximo do tempo disponível.

Com o início do ano e o período de avaliação inicial surge a necessidade de agrupar os alunos em diferentes níveis e, por essa mesma razão, o critério para a formação de grupos teve por base a homogeneidade (grupos de nível). Entende-se, assim, que é criado um ambiente mais favorável ao desenvolvimento aquando os constituintes de um mesmo grupo apresentam níveis semelhantes em determinada matéria. Naturalmente que esta mesma decisão traz enormes benefícios no processo de ensino-aprendizagem. De todo o modo, já numa fase avançada do ano letivo – pouco após o início do 2º período de aulas – surgiu a ideia de ser igualmente interessante privilegiar-se a criação de grupos heterogéneos. E, uma vez mais, experimentou-se. Desta forma, agregaram-se alunos com mais dificuldades com alunos mais aptos, numa determinada matéria, existindo benefícios mútuos neste novo contexto. Especificamente, a transição de grupos homogéneos para heterogéneos revelou indicações bastante positivas, visto que, potenciou a superação de alguns alunos para “acompanhar” o nível mais elevado de outros. Multiplicaram-se ainda as situações de entreajuda de alunos mais aptos para com alunos com mais dificuldades, emergindo a estratégia de utilização de alunos como agentes de ensino. Para além

disto, o fator motivacional é também algo que importa frisar. Tanto pelo facto de o aluno realizar determinada tarefa com o seu conjunto de amigos, com quem apresenta uma relação social mais forte, tanto pelo aspeto de estar integrado com outros alunos onde são reconhecidas capacidade mais elevadas. A título de exemplo, existiu um aluno que, a certa altura do 1º período (já muito próximo da interrupção letiva) demonstrava alguma insatisfação por estar sempre no grupo dos “alunos mais fracos”, mesmo identificando-se como um deles. Contudo, ambicionava praticar determinados exercícios com aqueles que considerava mais capazes. Quando se deu esta mudança (de grupos homogéneos para heterogéneos) foi possível verificar um maior grau de compromisso e de empenho nas tarefas, sendo que, melhorou ligeiramente em determinados objetivos.

Por fim, não querendo descurar qualquer outra valência ou elemento digno de um bom profissional de Educação Física, e mesmo sabendo que este último é a soma de várias capacidades, habilidades e experiências, tem-se a noção clara que a diferenciação do ensino é seguramente aquela que mais impacto tem nas aprendizagens dos alunos. Logo, os professores são os principais agentes promotores dessa diferenciação curricular, adaptando o currículo de forma a poder suprir as necessidades de cada aluno (Roldão, 2003).

Se foi construído um Plano Anual de Turma, se se identificaram as necessidades dos alunos, se se diagnosticou os níveis iniciais e prognosticou o que atingir no final do ano, então, todo o professor terá que formular hipóteses adequadas sobre as causas de sucesso ou fracasso de cada um dos alunos, de planificar atividades adequadas às suas necessidades de aprendizagem e antecipar as dificuldades que poderão ter de enfrentar ao aprender novos conceitos (Lopes & Silva, 2010 citado por Silva & Lopes, 2015). Embora analisável sob o ponto de vista do planeamento – antes da aula – a diferenciação do ensino sucede igualmente no decorrer da mesma. Os professores mais eficazes - experientes e peritos -, são capazes de improvisar e alterar as estratégias que utilizam para responder às características contextuais da aula e entendem, a um nível mais profundo, as razões do sucesso e do fracasso de cada aluno.

A3. Postura e Intervenção do Professor

Tal como referido, a relação de proximidade e de confiança que se foi desenvolvendo entre professor e alunos permitiu, de forma evidente, conquistar os mesmos, passando a mensagem de uma forma mais clara, mais unânime e com maior recetividade. Aliás, reforça-se que um dos traços mais vinculados da personalidade do professor estagiário prende-se com o facto de ser uma pessoa com facilidade no contacto com os outros e, assim sendo, era de esperar que o fosse enquanto professor, sabendo que já o era (e é) enquanto treinador. Também nesta função é possível comprovar, ao longo dos anos, que as aprendizagens dos atletas e alunos – pois foi e será sempre o principal foco da intervenção do professor estagiário – são muito mais significativas quando a relação entre quem os ensina é mais próxima e quando o ambiente em contexto de treino ou aula se apresenta mais positivo. Esta capacidade de interagir de forma empática e não diretiva com os alunos está correlacionada com elevados níveis de participação e motivação. No contexto específico da turma do 12º9, desde cedo, e de uma forma natural, foram surgindo conversas informais com vários alunos de temas extra-aula, extra-ensino [música, desporto, interesses académicos, problemas pessoais inclusive]. Contudo, de referir que esta relação próxima nunca quebrou os limites dos respeito e da boa educação. Foi próximo, atencioso, divertido e amigo quando possível e, simultaneamente, exigente, rígido e fechado quando necessário.

A confiança no professor pode eventualmente ter surgido pelo facto de ser novo em idade mas igualmente novo na docência – e estes aspetos aproximarem-me do perfil dos alunos – contudo creio que a minha personalidade também o favoreceu, deixando os alunos mais confiantes para partilharem diversos assuntos, opiniões, ideias. Intrínseco a este ponto, a importância do entusiasmo do professor, do entusiasmo dos alunos e a influência recíproca que se estabelece, é claramente sublinhada no discurso pedagógico e, frequentemente, associada quer a benefícios cognitivos acrescidos quer, sobretudo, a aquisições no domínio sócio-afetivo e relacional.

Desta forma, e tendo em conta que a agenda dos alunos [entenda-se interesses] envolve diferentes propósitos tais como o divertimento, a socialização, a aprovação, a minimização do esforço, o evitamento do aborrecimento e o afastamento de problemas (Carlson & Hastie, 1997, citado por Rosado & Ferreira, 2011), acredita-se que cabe ao professor adaptar a sua postura e intervenção procurando manter os

alunos num ambiente favorável que permita, uma vez mais ao professor, atingir os seus objetivos, levando os alunos a simultaneamente desenvolver as suas capacidades. Tal como foi possível experienciar, a convicção e a paixão dos professores, o seu entusiasmo e o afeto podem constituir uma arma negocial poderosa (Rosado & Ferreira, 2011), já que essa energia pode fazer prevalecer os interesses do professor afetando positivamente os interesses dos alunos.

Todavia, apesar de ser necessariamente relevante, a postura, o entusiasmo, o afeto demonstrado não são capazes de fundamentar o como ensinar, como fazer, como ajudar e como avaliar. De acordo com Goodwin (2010), a investigação sugere que os bons professores possuem alguns atributos quantificáveis: competência verbal e cognitiva, conhecimento adequado das áreas do conteúdo que ensinam e de como as ensinar. O *feedback* do professor relativo ao desempenho e compreensão por parte do aluno pode constituir o aspeto prático mais importante da relação entre professores e alunos (Black & Wiliam, 1998), sendo um instrumento diretamente conectado com estas últimas competências indicadas. Neste aspeto, o professor estagiário tentou sempre utilizar o *feedback* como finalidade pedagógica, intervindo com o objetivo de proporcionar informações ou estratégias a fim de melhorar a compreensão e posterior desempenho de uma tarefa específica.

É reconhecido que, este tema em específico [entenda-se *feedback*], foi dos pontos onde se sentiu maior dificuldade, havendo no entanto alguma satisfação final por se comprovar que foi daqueles onde se sentiu maior evolução. Ainda assim, admite-se que poderia ter sido melhor. Aliás, nas várias análises e balanços realizados, umas das prioridades de formação, segundo a perspetiva da dimensão instrução/*feedback*, sempre proposta foi: (a) aumentar o número de *feedbacks* direcionados aos alunos; (b) consolidar o ciclo de *feedback* para que o mesmo seja efetuado com sucesso frequentemente.

Ao avaliar este aspeto especificamente numa determinada matéria – selecione-se a Ginástica – é possível considerar que o professor estagiário (não sendo um especialista na área) só aumentaria o seu conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo sobre essa mesma matéria. A partir desta ideia, o núcleo de estágio, fora do seu horário de aulas, teve a permissão e auxílio da professora orientadora de faculdade para assistir a treinos de ginástica de iniciação do Sporting Clube de Portugal. A experiência teve um impacto positivo, uma vez que, desenvolveu conhecimentos na colocação das mãos nas ajudas, no *feedback* a utilizar e nos “truques” para melhor compreensão e interiorização por parte do recetor e, consequentemente,

na própria confiança em intervir. Relativamente à questão do ciclo de *feedback* –, como o erro assentava em não fechar o mesmo pois após intervenção emergia novo comportamento noutra local e nova necessidade de agir –, definiu-se que depois de fornecer *feedback* a certo aluno o foco continuaria no mesmo educando para reforçar e concluir o ciclo de *feedback*, mesmo que isso (num primeiro momento) fizesse perder outros comportamentos envolventes. De todo o modo, embora o balanço seja positivo, existe a certeza que poderia ter existido ainda mais clareza, mais assertividade, sendo mais evidente essa mesma utilização do *feedback* de forma a desenvolver, em todos os momentos, as aprendizagens dos alunos.

De forma geral, acredita-se que o professor estagiário trouxe “sangue novo”, não estava (nem está) cansado do ensino e dos alunos – como certamente muitos docentes estão ou, pelo menos, aparentaram estar –, e transmitiu satisfação, confiança e motivação para os seus alunos. Aqui, eventualmente com mais intensidade que em qualquer outro aspeto, a simbiose foi mais forte – do ponto de vista emocional e relacional –, uma vez que, partiu do professor influenciar e conquistar os seus alunos. Todavia, estes últimos, também refletiram de forma positiva tudo aquilo que receberam.

A4. Situação de Aprendizagem / Estratégias de Intervenção Pedagógica

A literatura (Piéron, 1988 citado por Rosado & Ferreira, 2011) refere quatro elementos que desempenham um papel essencial para a consecução da maioria dos objetivos no ensino das atividades físicas e desportivas: ambiente positivo, a informação frequente do estado do praticante, a organização da atividade e o tempo em atividade motora.

Assim, segundo a organização da aula, as mesmas funcionaram maioritariamente num regime por estações, tendo constantemente a clara intenção de promover aprendizagem nos alunos – principalmente naquilo que seriam as suas necessidade e prioridades – e de assegurar uma orgânica flexível e dinâmica em termos fatores como número de alunos, espaço de aula e tempo útil. É possível garantir que qualquer situação de aprendizagem planeada, criada e operacionalizada teve uma intenção que concorreu para as metas, objetivos e necessidades propostas. Partindo deste pressuposto, a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve igualmente a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes. Desta forma, as tarefas não foram demasiado difíceis (o que promove desde modificações às tarefas propostas, por parte dos praticantes, até ao seu completo abandono) ou muito fáceis (promovendo quer o desinteresse e a socialização, quer alterações às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes) (Rosado & Ferreira, 2011). Assim, e partindo da ideia que as tarefas devem ser tão globais quanto possíveis e tão analíticas quanto necessárias (Ministério da Educação, 2001) esteve constantemente presente a importância de balançar este aspeto, assegurando que a complexidade de qualquer exercício está adaptado ao nível dos alunos, com o facto de este ser desafiante, simultaneamente permitisse atingir uma percentagem considerável de sucesso e que a tarefa fosse munida de intencionalidade naquilo que eram as prioridades dos alunos. Ainda assim, naturalmente necessário que existisse tempo suficiente em atividade motora para se verificarem aprendizagens significativas.

Outro dos pontos que se esteve presente como uma preocupação constante foi a clareza da tarefa. Isto é, assegurar que a tarefa e o respetivo discurso eram claros o suficiente e de fácil perceção de quem a iria executar – alunos – visto que, na dimensão de uma optimização de ambientes de aprendizagens, a condição promotora de maior compreensão e participação é exatamente a existência de exercícios explícitos (Hastie, 1997 citado por Rosado & Ferreira, 2011). Neste seguimento, foi

sempre tentado – e maioritariamente conseguido – fazer entender aos alunos o porquê de se efetuar tal exercício, o porquê de trabalhar de certa forma e a importância de desenvolver determinada capacidade. A literatura defende inclusive que a ideia de conduzir os alunos a realizar um conjunto de tarefas, sem que eles entendam a sua razão de ser, nem as suas vantagens e desvantagens, se nunca teve sentido, atualmente é de todo desajustada (Mesquita, 2004). Dentro desta conjuntura, importa reforçar que se destinou um foco maior ao desenvolvimento da aptidão física. Talvez, numa primeira instância, não tanto por intenção planeada mas por sensibilidade social e didática que, percebendo o contexto inserido – alunos de 12º ano de escolaridade em que, para muitos deles, a atividade física será nula daqui para a frente –, demonstraram-se todos os porquês, formas e benefícios do trabalho da força superior, abdominal e inferior, da flexibilidade, da capacidade cardio-respiratória, entre outras capacidades que garantidamente influenciam o bem-estar de qualquer pessoa.

Tabela 2 - Resultados comparativos de alguns testes de Aptidão Física da turma 12º9

Aluno nº	Miha 1ºp (tempo)	Miha 3ºp (tempo)	Ext./Flex. Braços (1ºp)	Ext./Flex. Braços (3ºp)	Senta e Alcança (1ºp)		Senta e Alcança (3ºp)		Abdominais (1º p)	Abdominais (3º p)
					E	D	E	D		
1				7			16	16	0	10
2	12:33	11:25	3	10	30	30	31	31	28	30
3	9:28	9:10	36	31	22	23	23	24	73	52
4	11:30	11:59	4	2	27	28	27	30	30	30
5		10:59		10			19	25		30
6	10:33	10:24	7	18	20	18	22	20	11	32
7	13:17	12:11	6	2	23	26	26	31	15	23
8	10:00	10:05	2	6	35	36	36	36	3	28
9		7:17	80	80	17	20	23	23	80	80
10	8:55	7:59	25	25	32	34	31	32	49	49
11	10:56	11:19	2	8	35	35	35	36	38	46
12			3	8	29	34	35	35	12	34
13	9:56	10:22	8	12	36	36	35	35	31	26
14	13:04	11:50	4	3	32	31	34	35	15	22
15	9:41	7:35	6	18	23	25	23	25	39	24
16		6:30	15	18	24	29	23	26	38	24
17	10:22	10:00	6	20	30	30	31	26	30	45
18										
19										
20	14:34	?	-	10	26	29	34	35	16	24
21	11:26	?	6	6	35	35	34	35	26	26
22	10:19	9:02	25	19	25	25	31	31	-	41
23										
24	10:14	8:06	24	25	26	24	25	24	22	32
25		7:53	17	30	26	30	25	27	50	max
26	9:50	8:35	7	12	31	24	31	31	17	33
27	9:56	9:70	7	8	35	35	35	35	17	45
28	8:52	7:51		25			15	15		46

Neste processo de sensibilização constante, pode admitir-se uma relação de causa-efeito a respeito deste último ponto pois, a nível de evolução de resultados (comparando o primeiro momento avaliativo com o último do ano letivo), o desenvolvimento foi significativo [Tabela 2]. Acredita-se ainda que, seguramente não

todos, mas, alguns alunos estarão dotados de capacidade suficiente para criar um plano razoável do ponto de vista estrutural e do conteúdo geral proposto. Isto porque, com o decorrer do ano letivo, e sendo que as estações de aptidão física foram uma constante ao longo do ano, privilegiou-se (a partir de metade do 2º período) a seleção de um exercício de três opções totais para desenvolver uma respetiva capacidade. Desta forma, o aluno escolheria uma tarefa para desenvolver a força abdominal (de três possíveis) + uma tarefa para promover força superior (de três disponíveis) + uma tarefa de flexibilidade (de três viáveis) e, assim por adiante. Tentou-se com isto, fortalecer a autonomia e responsabilização dos alunos, utilizando a necessidade que os mesmos mostram em estar por dentro das iniciativas em que participam, promovendo uma partilha de estratégias e decisões, no sentido das tomadas de decisão serem concretizadas conjuntamente (Mesquita, 2004) tendo devidamente pré-selecionando e projetado os conteúdos a desenvolver antes de os disponibilizar à turma.

Pormenorizando mais alguns casos que sucederam durante o ano letivo, as duas alunas munidas de atestado médico prolongado/crónico – impedidas da maioria de todas as práticas propostas – estiveram responsáveis por atividades como arbitragem, montagem do material, observação e avaliação de colegas e algumas ajudas em matérias como a ginástica, tendo participado efetivamente em aula aquando a lecionação da matéria de Dança. Também numa situação de diferenciação, com uma aluna com excesso de peso, as capacidades de impulsão da mesma eram bastantes reduzidas e, por isso, existiram muitas dificuldades no salto em altura. A adaptação do contexto, desafiando a aluna a executar saltos tesoura por cima do banco sueco e, conseqüentemente, colocação de tijolos esponjosos sobre o mesmo, permitiu desenvolver a aluna, gradualmente, nesta capacidade. A utilização de um plano inclinado para realizar o rolamento à frente ou à retaguarda foi outra das adaptações – muito comum entre os professores – bastante recorrida para a grande maioria dos alunos que reunia dificuldades neste movimento. Por último, no salto ao eixo no boque e no salto longitudinal no plinto foram essenciais certos ajustes para alguns alunos, como por exemplo, o objetivo de colocar apenas os joelhos no plinto após 3 momentos de impulsão – utilizando muitas vezes para uma das alunas perder o receio que tinha do aparelho – desafiando o aluno a ficar totalmente de pé no plinto – desenvolvendo a impulsão – ou até permitir apenas que uma aluna ficasse somente sentada no boque – visando progressões naturais para o salto ao eixo.

Continuando a promover a ideia que o aluno deverá sempre saber “porque fazer” e “como fazer” o recurso a outros meios ou estratégias de ensino deve ser uma realidade. As várias imagens colocadas nas paredes do ginásio – principalmente quando a matéria era Ginástica –, que serviam como auxílio para determinados exercícios, foram obviamente um suporte importante para os alunos. Mais, os próprios meios tecnológicos, como um vídeo no computador, permitiu num momento específico demonstrar e suportar a explicação das regras e dinâmica duma nova matéria a lecionar – o futebol. Acredita-se que o processo de aprendizagem é facilitado pela novidade concretizando-se na implementação de atividades e estratégias de ensino inovadoras, que permitem conquistar a atenção dos praticantes (Hastie, 1997 citado por Rosado & Ferreira, 2011). Continuando a suportar esta ideia com exemplos práticos, numa das aulas no polidesportivo, na corrida de barreiras, um dos alunos não esticava totalmente a perna de ataque e a perna de esquiva também se encontra ligeiramente mal posicionada. O mesmo aluno repetiu continuamente o mesmo erro apesar do professor ter usado *feedback* interrogativo – assegurando que o aluno entendi o que tinha e como tinha que realizar a ação –, *feedback* descritivo – referindo o erro – e prescritivo – reforço do que devia fazer – nada se alterava. Foi então que o professor decidiu, com o seu telemóvel, filmar o aluno em ação. Após este último ter visualizado o seu movimento foi capaz de corrigir o que estava errado. A estratégia pode eventualmente ser classificada como pouco ortodoxa contudo, tendo em conta que se valoriza em muito a aprendizagem, considera-se que a mesma é útil pois contribuiu para uma melhoria significativa do gesto técnico, que se manteve a partir desse momento.

Ligeiramente à margem do tema, pois não está propriamente relacionado a uma matéria, mas simultaneamente aliado à inovação e novidade, foi permitido experimentar a utilização de música na fase inicial da aula (aquecimento) e, inclusive, durante toda a aula. Foram experiências interessantes que permitiram retirar conclusões pertinentes. A turma reagiu com maior motivação e disposição para a prática aquando a existência de música – a música que costumam ouvir, visto que, o professor estagiário solicitou o envio de várias faixas da preferência dos alunos – durante a fase inicial da aula. Numa outra perspetiva, se a música decorrer durante a aula inteira existia um aumento da probabilidade de sucederem distrações e, para além disso, dificulta o momento de *feedback* em alguns casos. De todo o modo, é seguramente algo inovador que pode ser utilizado como estratégia contudo, é necessário ter-se consciência de que qualquer decisão tomada pode funcionar com a

“turma A” e não funcionar com a “turma B”, pode ter efeitos numa turma e não ter qualquer influência noutra.

Referente diretamente à questão do planeamento, à perspectiva de realizar determinado exercício em certo tempo e na dinâmica de rotação (aquando uma aula programada por estações) urge um aspeto eventualmente pouco debatido. Considera-se um “mal necessário” explorar o exercício durante mais tempo – mesmo que isso seja contra o plano inicial – pois naquele momento específico de aula o professor tem a sensibilidade de perceber que os alunos necessitam daquela tarefa durante mais tempo. Confessa-se que esta situação não surgiu assim com tanta frequência, porém assume-se como um elemento determinante para os alunos atingirem certo grau de consolidação de determinada ação e, sendo assim, fundamental para o seu desenvolvimento. Sabe-se que eventualmente o plano não será cumprido na totalidade, provavelmente irá ser necessário eliminar o exercício que viria a seguir contudo, quando se sentiu que era necessário, com alguma hesitação, o professor estagiário fê-lo. Como anteriormente referido, o foco – contribuindo para a eficácia do professor – foi sempre o de valorizar mais a aprendizagem do que o ensino (Hattie, 2012).

Se se considera essencial que o professor tenha esta sensibilidade em perceber o que é preciso em determinado momento de aula (em contexto grupal), também se acha necessário que a aplique face ao singular. Considera-se que de uma maneira simples é possível reconhecer que um aluno tenha dificuldades em determinada ação e, por isso, emerge a necessidade de diferenciar o ensino e adaptar a tarefa, aumentando a probabilidade de sucesso.

No campo oposto, também se assume que poderá ser um erro enorme esquecer aqueles alunos que são bons, cumprem o pedido e, por isso, necessitam de mais desafios. Esses, também se desmotivam e, percebendo que não são “casos urgentes” merecem tanto aprender e ser “provocados” como todos os outros. Neste seguimento, destacam-se dois alunos que, de forma geral, apresentaram um excelente nível a todas as matérias ao longo do ano letivo. Nesta conjuntura ocorreram duas situações diferenciadas que se entende fundamental salientar. A primeira, em que o professor, percebendo a capacidade dos alunos, os desafiava – sabendo que a personalidade de ambos respondia positivamente à situação – a tentar um elemento gímico de dificuldade elevada, a estabelecer uma meta nos testes de aptidão física, entre outros. A segunda, em que foram os próprios alunos a proporem a aprendizagem e consequente execução do mortal no trampolim.

Mesmo não estando, num primeiro momento, no planeamento do professor estagiário, este – após partilhar o sentimento com o professor orientador de escola – decidiu reservar algumas aulas, na última etapa, para gradualmente os dois alunos conseguirem aquilo que pretendiam. É com satisfação que é se constatou que, com ajuda, ambos atingiram um objetivo definido pelos próprios, autorizado pelo professor, em que estiveram totalmente envolvidos com a tarefa.

Assim, mais uma vez, constata-se que, se o professor estagiário se vê como provocador e desafiador, proporcionando contextos onde os alunos tentem a sua superação, também os mesmos – com este último exemplo descrito – colocaram especificamente um “problema”, um desafio. Neste duelo de impulsos e estímulos esteve uma aprendizagem verdadeira de parte a parte.

A5. Avaliação Formativa

Olhar para o ensino como tendo o propósito de alcançar aprendizagens genuínas supõe tomar em consideração a diversidade dos alunos, a sua história singular e o seu estrato social e cultural, o que implica distinguir de forma clara a avaliação, como parte inevitável e expectável do processo de avaliação, da classificação e certificação (Boggino, 2009). Segundo o último autor, a avaliação é um processo mais amplo que a classificação e certificação mas estas, são também, fundamentalmente, processos distintos. O que não invalida que para se classificar e promover seja necessário avaliar, mas isto não supõe o inverso. Assim, a avaliação pode ser utilizada consoante duas intenções: formativa e sumativa. Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Wiliam, 2006 citado por Araújo, 2015). Pelo contrário, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo (Araújo, 2015).

A avaliação formativa surge assim para a orientação das opções curriculares, metodológicas e pedagógicas, aliadas ao processo de ensino-aprendizagem mas, simultaneamente, regulando as aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas necessidades formativas (Araújo, 2015). Para considerar a heterogeneidade das turmas e necessidades formativas de cada aluno, emerge o conceito de “avaliação inicial”. Esta remete para uma observação no início de cada ano letivo, verificando as capacidades dos alunos (diagnóstico) e projetando as suas potencialidades (prognóstico) e, nesta lógica, traduz uma perspetiva de desenvolvimento curricular dinâmica, diferenciada e contextualizada (Carvalho, 1994).

Naturalmente, como não poderia deixar de ser, este período de avaliação inicial esteve presente no contexto de estágio e serviu para orientar e organizar o trabalho enquanto professor do 12º9. É a partir de todas as informações recolhidas no período de avaliação inicial que se constrói o Plano Anual de Turma (PAT), documento que irá balizar todo o trabalho desenvolvido com os alunos. Toda esta intencionalidade e objetivos associados da avaliação estão relacionados com a avaliação formativa. Esta é aquela que deve acompanhar – e acompanhou – todo o processo de aprendizagem, informando sobre o que está a correr bem e o que está correr menos bem.

Entende-se que qualquer momento de prática é um momento de propício para aprendizagem e, assim sendo, a avaliação formativa está sempre presente, em qualquer aula ou qualquer situação de prática. Perspetivando um momento de avaliação inicial: por que não fornecer *feedback* e corrigir algo que, desde logo, verificamos que pode ser melhorado? Ou até, inclusive dar alguma informação num contexto de torneio e numa situação lúdica fora de aulas. Como anteriormente referido, esta mesma forma de estar e avaliar, acompanhou os alunos ao longo de todas as aulas, visto que, foi fornecido *feedback* sobre a forma como o aluno realiza determinada ação, o que deverá fazer e como deverá fazer. Isto é, houve ajuda próxima do professor estagiário para corrigir, ultrapassar certas dificuldades e aperfeiçoar os comportamentos nas variadas matérias. Como refere a literatura, uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objetivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2002 citado por Roldão & Ferro, 2015). Era claro para o professor que, após o período de avaliação inicial, os alunos tinham que ter outro suporte outra ajuda e outra forma de receberem a sua avaliação não somente pelo *feedback* do mesmo. Assim, chegou-se à criação de um instrumento pedagógico: O *Dossier do Aluno* [Fig. 1].

Educação Física
Área das Actividades Físicas
Objectivos específicos

• Cat. A: VOLEIBOL
Acção a realizar: situação de jogo reduzido 4x4 ou 6x6.

INTRODUÇÃO:	ELEMENTAR:	AVANÇADO:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Serve por baixo. ✓ Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima posicionando-se correctamente e imprimindo à bola uma trajectória alta. ✓ Mantém a bola no ar utilizando o passe e a manchete. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil recepção. ✓ Recebe o serviço em manchete ou em toque de dedos direccionando a bola para cima e para a frente. ✓ Faz o segundo toque colocando a bola em condições para um companheiro enviar a bola em passe colocado ou remate. ✓ Finaliza em passe colocado ou remate. ✓ Posiciona-se correctamente na defesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na situação de passador, posiciona-se oportunamente para passar a bola a um companheiro de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passe colocado, remate ou amorti se tem condições vantajosas (surpresa ou desequilíbrio do outro equip). ✓ Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização, remata, passa colocado ou faz amorti, para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento do outro equip e a trajectória da bola. ✓ Na defesa, avisa os companheiros e posiciona-se para, de acordo com a trajectória da bola, executar um passe ou manchete, dando continuidade às acções da sua equip. ✓ Ao ataque da equip adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário. ✓ Durante o bloco da sua equip, desloca-se em atitude defensiva protegendo a acção do companheiro, de acordo com a sua posição e o local do remate.

Área das Actividades Físicas

Jogos Desportivos Colectivos

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Futebol							
Voleibol							
Basquetebol							
Andebol							

Ginástica

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Solo							
Acrobática							
Aparelhos							

Atletismo

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Estafetas							
Salto Altura							
Barreiras							
Velocidade							

Raquetas

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Badminton							

Actividade Rítmicas Expressivas

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Dança							

Outras Matérias

	NI	PI	I	PE	E	PA	A
Corfebol							
Rãguebi							

Fig 1. *Dossier do Aluno*: Objectivos específicos e Grelha de evolução individual

Desta forma, ao invés de ser o professor a comunicar o estado atual de cada aluno, o mesmo tinha a possibilidade de se auto-avaliar, tendo por base os objetivos específicos de cada matéria no *Dossier* do Aluno. Neste documento, para além dos objetivos específicos de cada de área (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos) esteve presente o nível dos alunos – constantemente atualizado pelo próprio aluno supervisionado – em cada uma delas, portanto foi possível verificar, numa matéria específica, onde o aluno se encontra e para onde terá que trabalhar. Ainda sobre o *Dossier*, a atribuição dessas avaliações vai sendo reajustada à medida que os alunos vão evoluindo nas suas capacidades e cumprindo os critérios exigidos.

Considera-se que a escola ganha constantemente, todos os anos letivos, pelas acções e decisões do grupo de estágio, naturalmente impulsionadas pelo orientador de escola, uma avaliação (e inerente classificação) muito mais transparente para os alunos. Os mesmos entendem como são avaliados, de que forma o são, em que parâmetros e a correspondência em termos sumativos. Por sua vez, o professor estagiário interioriza, com a escola, a ideia de estar constantemente a avaliar e a tentar desenvolver os seus alunos. De todo o modo, o papel do restante corpo docente de Educação Física poderia certamente estar mais perto e mais focado nesta forma de partilhar, comparar e discutir as suas avaliações das repetivas turmas, de forma a existir maior equidade no ensino, na avaliação, na classificação.

B) Grupo de Educação Física (Área #2)

B1. Orientações e Análise

Considerando que é seguramente tangível e concreta a satisfação geral do professor estagiário com a instituição escolar, também não é menos verdade que existirá sempre um sentimento de desencanto e impotência pelas inúmeras decisões (ou não decisões) tomadas pelo grupo de EF. Pode-se considerar que essas mesmas decisões não concorreram, na sua maioria, para as finalidades do Projeto Educativo (PE) do AEPAP (2015-2018). Pelo menos na opinião do grupo de estágio.

Partindo inclusive do lema do PE “Aprender, saber, ser... Intervir, mudar” (p. 4) reconhece-se indubitavelmente que os últimos dois verbos, na maioria da comunidade educativa, são “mal conjugados” existindo alguma aversão ao significado dos mesmos. Portanto, apesar de se constatar uma extrema qualidade no PE do agrupamento, na sua estruturação e nos seus objetivos, preconizando o desenvolvimento de valores e princípios – espírito crítico, exigência, iniciativa, inovação, bem como, solidariedade, autonomia, liberdade, tolerância, hábitos de vida saudáveis e responsáveis (p. 6) – e traçando um perfil de aluno ideal – proativo, criativo, empreendedor e adotar um estilo de vida ativo e saudável (p. 6) – torna-se difícil esquecer que, para muitos professores, estas ideias não se transformam em práticas reais.

Especificamente no grupo de EF, não se encontrou muito espaço para a intervenção e consequente mudança associada, vontade para colaborar conjuntamente ou determinação em resolver, discutir, analisar e uniformizar questões do processo de ensino-aprendizagem. Este ponto foi eventualmente o maior vazio identificado em todo o processo de estágio. Todavia, é necessário salientar que, se em reuniões de grupo (com todos os professores de EF) não existiam oportunidades para discutir situações de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliações, já em momentos mais íntimos foi possível recolher alguns ensinamentos com quase todos os professores do grupo de EF. É também fundamental reforçar que em todos os momentos existiu simpatia, apreço e prontidão da parte de todos os professores em qualquer situação e que todos eles contribuíram para que os professores estagiários se sentissem bem-vindos àquele meio. Que este aspeto nunca seja posto em causa, mesmo tendo em conta as críticas anteriores.

Confessa-se que esta “incongruência de atitudes” causou alguma estranheza no início do processo de estágio, algo que com o decorrer do ano letivo se foi tornando mais perceptível. Apurou-se assim que o grupo de EF, devido a um histórico de desentendimentos e discrepâncias de opiniões, procurava poucas propostas que causassem debate, principalmente a nível do ensino-aprendizagem. Os professores resguardavam-se nas suas crenças ou procuravam somente os pares que partilhavam das mesmas ideias. Sinteticamente, as suas teorias sobre como gerir a aprendizagem e envolver os alunos, como ensinar determinado conteúdo, que tipo de ambiente de aprendizagem desejavam nas suas turmas, os efeitos da família e dos fatores culturais na aprendizagem tornaram-se para eles progressivamente mais convincentes e portanto, menos sujeitas a reflexão sobre a sua verdadeira eficácia (Hattie, 2009).

Para além de um grupo pouco sólido a nível de relações pessoais, os próprios documentos orientadores também não eram de todo consistentes. Enquanto escola e enquanto grupo de EF reconhece-se os PNEF como manual orientador – nem poderia ser de outra forma – e consequentemente destina-se um período específico para a AI. Neste seguimento, existe ainda um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), no entanto, o mesmo encontrava-se com vários equívocos. Aliás, ao aprofundar o tema com o professor orientador, o maior erro adveio do ponto de vista conceptual do documento, uma vez que, cada professor ficou responsável por definir e seleccionar os critérios mais representativos de cada nível. Isto é, o produto final resultou numa soma de vários trabalhos independentes e não numa prática colaborativa de análise e partilha conjunta, a fim de se atingir determinado objetivo – neste caso, a construção de um documento a aplicar por todos no período de AI. Mais, se o grupo de EF atribui importância à realização da AI, segundo um PAI, uniformizando os critérios entre os professores, é com surpresa a não realização da conferência curricular, visando a partilha das informações recolhidas.

O documento “Critérios de Avaliação” é o outro documento à disponibilidade dos professores de EF. Numa análise cuidada do documento, estes caracterizaram-se por serem demasiado redutores, comparativamente aos PNEF e Metas de Aprendizagem. O grupo de EF definiu, através do mesmo documento, para os 3 anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos) a obtenção do nível 10 através de “4 Introdutórios + 2 Não introdutório” contemplado em 3 categorias. Acresce-se que o protocolo de avaliação sumativa da ESA refere o cumprimento e construção do protocolo por referência à legislação em vigor porém, considera-se que os critérios de avaliação definidos pela escola não são representativos do sucesso, não apresentam

a exigência adequada da EF pois são redundantes em relação às aprendizagens e, posto isto, deveriam ser alvo de debate.

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa												
Grupo de Educação Física do Ensino Secundário												
Quadro síntese das normas de referência para o sucesso da avaliação dos alunos - 2016 / 2017												
	10º Ano			11º Ano			12º Ano					
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimento			
< 7 (Valores)	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso	<a 2 I + 4 NI	Fora da ZSAF	Não cumpre o definido como sucesso			
8 - 9 (Valores)	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 10º ano nos critérios de avaliação de EF	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 11º ano nos critérios de avaliação de EF	3 I + 3 NI 3 Categorias		O aluno demonstra conhecimentos definidos para o 12º ano nos critérios de avaliação de EF			
10 - 12 (Valores)	4 I + 2 NI 3 Categorias			O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes			4 I + 2 NI 3 Categorias			O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes	4 I + 2 NI 3 Categorias	O aluno apresenta resultados, dentro da ZSAF, pelo menos em quatro dos testes
13 - 15 (Valores)	6 I 4 Categorias						5 I + 1 E 4 Categorias				4 I + 2 E 4 Categorias	
15 - 17 (Valores)	4 I + 2 E 5 Categorias						3 I + 3 E 5 Categorias				2 I + 4 E 5 Categorias	
18 - 20 (Valores)	2 I + 4 E 5 Categorias		1 I + 5 E 5 Categorias		6 E 5 Categorias							

Fig 2. Critérios de avaliação sumativa da ESA

Reforça-se também, mesmo sendo correto e possível a sua adaptação face às exigências do contexto, entende-se que os mesmos sofreram uma reformulação demasiado vigorosa. O PNEF sugere “3 níveis introdutório e 3 níveis elementar”, fasquia muito mais elevada que os “4 Introdutório e 2 Não introdutórios” proposto pela ESA. Comparativamente às Metas de Aprendizagem, mesmo estas terem diminuído ligeiramente a exigência presente nos PNEF, os critérios da ESA continuam a ser muito inferiores. Desta forma, considera-se que os critérios de avaliação na ESA não são representativos na sua plenitude, desvirtuando alguns princípios dos PNEF.

Em conversas com alguns professores, entendeu-se que a exigência dos níveis propostos foi diminuída (em anos letivos anteriores) devido ao grupo ter sentido que os alunos da ESA vinham, doutras escolas fora do agrupamento, com poucas experiências motoras e, por isso, demonstravam-se pouco capazes na Educação Física. De todo o modo, aceitando esta decisão, considera-se que poderia existir um projeto a longo médio-prazo para que os níveis fossem gradualmente, de ano lectivo em ano lectivo, aproximando a sua exigência ao sugerido pelo PNEF.

Entre as mais variadas lacunas identificadas no protocolo de avaliação sumativa da ESA, todas elas contribuem, certamente, para uma discrepância na

avaliação de diferentes professores. As exageradas “zonas cinzentas” onde não se apresenta uma linha orientadora concreta e as claras contradições para com documentos legais, aumentam a probabilidade de existirem piores práticas, avaliações desajustadas e de se continuar a descredibilizar e menosprezar uma disciplina que se apresenta especialmente única porém, igualmente, díspar e instável.

Assim, mesmo considerando o histórico relacional e emocional do grupo de EF da ESA, admite-se que existe qualidade e capacidade para os docentes se unirem em torno daquilo que os fez ser professores desta disciplina, colaborarem conjuntamente para uma análise, reformulação, partilha e evolução dos critérios de avaliação, focados não no ensino mas nas aprendizagens dos alunos.

B2. Necessidades e Problemas

No seguimento de toda esta análise, e após ter sido possível reunir todos os documentos existentes, informações e inclusive algumas opiniões de professores, ainda no início do ano letivo, especificamente após o término do período de AI, procedeu-se ao levantamento de vários pontos fundamentais para uma melhoria da Educação Física na ESA:

1. Após análise do Protocolo de Avaliação Inicial da ESA, verificou-se que o diagnóstico possível sugerido, apenas abrangia três níveis por matéria; Não Introdutório (NI), Introdutório (I) e Elementar (E). Considerou-se desnecessária a presença do NI pois, caso o aluno esteja nesse patamar, vai naturalmente trabalhar para o nível I, com critérios claramente definidos.

2. Relativamente aos critérios específicos de cada matéria e de cada nível verificou-se que em algumas delas não existe coerência entre o PAI e os PNEF. Isto é, alguns dos indicadores que estão expostos num determinado nível de uma matéria no PAI, não iam ao encontro dos critérios estabelecido nos PNEF no mesmo nível. Existia até a possibilidade desse indicador ser contemplado nos PNEF para essa determinada matéria porém, não para aquele nível.

3. Analisando o documento “Critérios de Avaliação”, da ESA, identificaram-se algumas incertezas no método de classificação dos alunos. A partir do “Quadro síntese das normas de referência para o sucesso da avaliação dos alunos” foi possível verificar uma redução na quantidade de níveis exigidos comparativamente ao sugerido nos PNEF.

4. Para além desta adaptação dos níveis exigidos, o princípio do eclectismo também não era assegurado. Por outras palavras, deve-se tentar salvaguardar o máximo de categorias possíveis na avaliação de EF.

5. A comunicação entre os elementos do grupo de EF, caracterizada como escassa no que diz respeito à troca de ideias com vista à evolução das práticas pedagógicas ou à coerência e uniformização do ensino, deveria ter sido um dos principais focos de mudança.

B3. Projeções

Após a identificação dos problemas enumerados anteriormente, os professores estagiários decidiram voluntariamente construir um documento onde relatam todos os pontos negativos dos documentos, definindo possíveis soluções ou, por outras palavras, algumas propostas para partilhar e discutir positivamente. Esta proposta de alteração ao PAI e critérios de classificação da ESA foi entregue ao professor orientador, tendo sido aprovada pelo mesmo. Posto isto, o mesmo documento foi apresentado numa reunião de grupo e enviado para todos os professores embora, infelizmente, nunca tenha existido um momento em que se debateu e analisou, conjuntamente, o mesmo.

Sabe-se hoje, por meio de uma visita efetuada à ESA, já no ano letivo de 2017/2018, que as mesmas propostas de melhoria foram aprovadas e encontram-se em funcionamento. Não encobrimo a satisfação por essa informação, de todo o modo, fica presente um sentimento de tristeza por não ter estado presente nesse momento mas, principalmente, por esse momento não ter surgido no imediato aquando a apresentação das propostas. Seria mesmo necessário tanto tempo para esta decisão? Será que não era possível resolver este processo no momento que surgiram as primeiras dúvidas, incertezas ou sugestões? Mais, tendo em conta que não se sabem os termos desta aprovação, de que forma ela foi feita?

Voltando ao ano de estágio, no âmbito da necessidade de realização de projeto de investigação pedagógica, o grupo de estágio identificou autenticamente esta ausência de trabalho colaborativo como uma problemática interessante a analisar. Aliás, na procura de um tema para o mesmo trabalho, pretendia-se aprofundar um objeto que fosse visto como uma lacuna da escola ou do agrupamento, que provocasse dilema, discussão e debate, que criasse interesse e que o estudo do mesmo servisse para melhorar o futuro. Em suma, queria-se provocar, apresentar factos e consciencializar para a mudança com um propósito específico. Tendo em conta tudo isto, nada fez mais sentido que tratar tema relacionado com o trabalho colaborativo – A perceção do trabalho colaborativo e influência no ensino-aprendizagem – mesmo sabendo das resistências e conflitos que poderiam emergir.

Primeiramente deve-se reconhecer que este tema não foi – ou não deveria ter sido – uma novidade para a instituição educativa. O PE do AEPAP refere na sua análise interna (fraquezas) (p. 11) um ponto caracterizador da realidade da escola e que legitima, com mais um dado, a pertinência do estudo:

Clima de escola – o desconhecimento e a fraca comunicação entre os vários elementos da comunidade escolar é geradora de um ambiente pouco mobilizador do trabalho cooperativo e desfavorável a uma visão integral.

Por esta razão, pelo tema estar presente no PE e, também, pelo orientador de escola ter sugerido englobar mais áreas disciplinares e não apenas a Educação Física, – evitando um provável conflito exclusivamente com esta última – decidiu-se abranger então outras disciplinas. Foi a decisão mais acertada pois trouxe dados comparativos que doutra forma ficariam inviabilizados.

Já num segundo momento, ao iniciar a recolha de dados – por meio de questionários e entrevistas – percebeu-se infelizmente que a ausência de trabalho colaborativo na ESA era um problema muito mais alargado a todas as áreas do que simplesmente à Educação Física. Foi igualmente com surpresa que se reconheceu que muitos dos professores não demonstravam qualquer interesse em realizar o mesmo tipo de trabalho, não tinham a consciência do que o mesmo significava ou conhecimento sobre os reais contributos e benefícios. Foi também com algum incómodo que se percebeu que muitos dos professores aceitaram o questionário mas nunca o entregaram.

Dentro da amostra possível – e naturalmente reconhece-se que a ação na recolha de dados podia ter sido mais persistente e mais impetuosa, embora também se considere um trabalho mais que suficiente para atingir uma amostra superior – analisaram-se os grupos de Educação Física, Português, Inglês, Física e Química (FQ) e História. Especificamente, os professores destas mesmas áreas disciplinares preencheram um questionário e os respetivos coordenadores, bem como o diretor do AEPAP, foram alvo de uma entrevista individual.

Consequentemente, numa análise dos resultados, a ausência de conferência curricular no grupo – fundamental para identificar o nível dos alunos da escola, as suas necessidades e prioridades e definir estratégias conjuntamente –, a inexistência de partilha de boas práticas ou inclusive dos métodos de avaliação e classificação deixaram de ser uma lacuna exclusiva da comunidade docente de Educação Física, tendo em conta que, todas as outras áreas disciplinares apresentaram alguns hiatos na sua organização e condução.

O grupo de Física e Química foi considerado (e continuará a ser), garantidamente, um exemplo a seguir foi dentro desta temática. Este grupo, pela

influência e liderança máxima da sua coordenadora, teve a iniciativa de alterar a sua forma de trabalhar em prol da evolução do processo de ensino-aprendizagem: *“Apresentámos um projeto e, este ano, foi-nos concedido no horário um bloco letivo para os professores que lecionam o mesmo ano realizarem trabalho colaborativo”*. Desta forma, e considerando os resultados obtidos, o grupo de FQ vê a cultura colaborativa como espaços de formação e reflexão conjunta que contribuem para promover aprendizagens da comunidade educativa. Na prática, o grupo entende que o trabalho colaborativo tem a sua expressão em atividades como a planificação das aulas, aulas em coadjuvação, observação mútua, reflexão crítica, estratégias e colegialidade nas decisões (Roldão, 2007).

Toda esta mudança que o grupo de FQ realizou tem trazido benefícios notórios, visto que, *“se olharmos para os resultados dos alunos temos visto os mesmos a melhorar”*. Este é o ponto principal e essencial na realização de práticas colaborativas entre docentes pois as mesmas estão associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos (Waldron & McLeskey, 2010; Lima, 2008), tendo sido este o foco e justificação de todo o trabalho do grupo de FQ, referido pela respetiva coordenadora durante a sua entrevista. Convergindo com o referido, foi interessante verificar que o grupo de FQ foi o que apresentou os resultados mais positivos face à perceção do trabalho colaborativo e à frequência do mesmo, simultaneamente, foi também aquele que identificou a relação mais consistente entre o trabalho colaborativo e as decisões e resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Numa última análise, tendo em conta que a cultura colaborativa contribui para a eficácia do corpo docente – convicção de que são capazes [os professores de determinado grupo] de lidar de forma eficaz com as tarefas e situações difíceis com que são confrontados – (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004), bem como, para climas de trabalho mais propensos à inovação (Moolenaar & Slegers, 2012), a coordenadora apresenta-se confiante e preparada para continuarem este caminho: *“Avançámos para a prática partilhada e até já temos uma nova proposta para o próximo ano letivo”*.

Deste modo, a liderança do coordenador de grupo e diretor de escola são determinantes para o sucesso das culturas colaborativas. Para um desenvolvimento profissional eficaz exige-se que a direção das escolas apoie as oportunidades de aprendizagem dos professores, facilitando-lhes o acesso a conhecimentos específicos relevantes e fornecendo-lhes oportunidades para satisfazer o processo de aquisição de novas informações (Timperley et al., 2007). Para uma escola ser bem-sucedida, precisa de líderes que promovam um ambiente favorável à aprendizagem, incentivem

a discussão, a disposição para assumir riscos e permitam pôr em questão o *status quo* em relação à aprendizagem dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Assim, sugeriu-se – especificamente no momento de apresentação do estudo e respectivos resultados e conclusões à comunidade educativa da ESA –, transformar o local de trabalho numa comunidade de aprendizagem, promovendo o trabalho colaborativo, criando espaços de formação e reflexão conjunta, mediante processos de liderança encorajadores, que possam contribuir para promover aprendizagens, não apenas individuais, mas acima de tudo, da comunidade educativa em geral.

Infelizmente, de todos os professores inquiridos, foram poucos os que estiveram presentes na apresentação, sendo que o diretor do AEPAP também esteve ausente. Exceção feita, naturalmente, à coordenadora do grupo de FQ. Tendo em conta que a sessão de apresentação foi divulgada e publicitada atempadamente, bem como, endereçados convites de forma pessoal aos coordenadores e diretor considera-se que o interesse no tema e, principalmente, nas suas conclusões despoletaram menos adesão na mesma. Eventualmente, pode-se especular admitindo que a maioria da comunidade docente não tem uma noção clara do conceito de trabalho colaborativo, da manifestação do mesmo e dos benefícios que apresenta não apenas na melhoria do ensino mas, ainda, no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, por tudo isto, não demonstrou um maior interesse em marcar presença na sessão de apresentação deste estudo.

Em suma, tudo passa por proporcionar condições para que os professores, de uma forma colaborativa, investiguem, experimentem, analisem de forma reflexiva a sua prática e tomem decisões conjuntas sobre o que e como fazer para melhorar a aprendizagem dos seus alunos (Silva & Lopes, 2015).

C) Para Além das Aulas (Área #3)

C1. Desporto Escolar

No início do ano letivo, o professor orientador apresentou as hipóteses de escolha relativas ao projeto de desporto escolar. A natação foi o desporto selecionado por diversas razões: 1) por ser uma das matérias que existiam maiores dificuldades por parte do professor estagiário; 2) por ser essencialmente um desporto individual (e por esse fator ser uma novidade e seguramente um fator de influência na construção do planeamento e condução do treino) e; 3) pelos dias/horários habituais das competições serem os mais favoráveis (de forma a conjugar as atividades profissionais).

Assim, o professor estagiário acompanhou o professor especialista nos treinos de natação às segundas-feiras, das 13:30 às 15:00 e às quintas-feiras, das 11:45 às 13:15. Já no último período, por ter sido solicitado pelo professor responsável e, não havendo qualquer inconveniente na alteração, o professor estagiário deixou de estar presente às quintas-feiras, passando a frequentar as sextas-feiras, das 13:30 às 15:00. Esta alteração deveu-se à afluência de alunos a corresponder aos treinos de sexta-feira, em detrimento das quintas-feiras pouco concorridas.

Algo de bastante positivo neste processo foi a existência de dois grupos distintos de alunos/atletas: aprendizagem (alunos iniciantes na modalidade) e competição (alunos já com experiência competitivo que integram a equipa de desporto escolar). Com o respetivo acompanhamento, o professor especialista atribuiu bastante autonomia ao professor estagiário, sendo este o principal responsável pelo planeamento e condução do processo de treino do grupo da aprendizagem.

No início dos treinos (primeiro mês) e, ainda não havendo um número exato de praticantes, o professor especialista optou por concentrar em si a construção do planeamento de treino. Gradualmente foi-se discutindo o mesmo e, paralelamente à evolução que o professor estagiário foi tendo (relativo a exercício, *feedback* de correção, etc), o planeamento começou a ser realizado em conjunto.

Como referido anteriormente, o professor estagiário ficou responsável pela condução do processo de treino do grupo de aprendizagem. Contudo, para uma ação mais específica e eficaz, solicitou literatura ao professor responsável para desenvolver o conhecimento técnico sobre a modalidade. Ainda relativo ao planeamento, o

professor estagiário passou a ter total autonomia na criação do planeamento do seu grupo, no 2º período. De destacar também que houve desde cedo, o interesse em equilibrar o treino técnico com uma percentagem de treino lúdico pois, em idades mais baixas, acredita-se que este último necessita de estar presente. Daí a existência de um exercício de cariz lúdico em todas as aulas, (saltos, pólo adaptado, voleibol, mergulhos pelos arcos, etc). A capacidade na prescrição de exercícios e/ou condicionantes, a segurança e confiança com que está no treino e a autonomia são elementos onde se sentiu uma grande evolução, ao longo do ano letivo.

O professor estagiário teve oportunidade de acompanhar a equipa do desporto escolar em algumas provas locais e regionais. Naturalmente, o ambiente competitivo distingue-se bastante do ambiente em treino, tendo sido uma experiência diferente e gratificante. Foi igualmente importante verificar que apesar de ser considerado um desporto individual, a natação também muito de coletivo. Os valores verificados entre colegas de equipa que se ajudam mutuamente, que motivam os colegas antes ou depois de determinada prova e que os apoiam durante as mesmas serviu para compreender que de “individual” tem pouco.

A relação com os alunos foi sempre a melhor possível, tendo existido preocupação em manter uma postura divertida mas empenhada. Neste seguimento, transmissão de responsabilidade e confiança a alguns dos alunos foi um fator importante, na medida em que, influenciou positivamente o comportamento em treino de alguns alunos mais displicentes.

No que concerne à relação com o professor especialista, a mesma foi bastante positiva. O sentido de cooperação entre ambos foi ponto de destaque, sendo que as inúmeras conversas pertinentes serviram, não só para desenvolver um conhecimento específico sobre a modalidade mas, também, para conhecer algumas visões críticas sobre a modalidade e sobre o funcionamento do desporto escolar em Portugal. A relação assentou sempre num clima de cordialidade e respeito, tendo o professor responsável fornecido continuamente espaço para a liberdade, iniciativa e criatividade do professor estagiário, considerando-se este o ponto-chave para o sucesso deste processo.

C2. Torneios inter-turmas

Enquanto núcleo de estágio ESA, decidiu-se enquadrar os vários torneios internos desportivos como atividades de dinamização de escola.

No 1º período, a organização do torneio de Badminton teve como responsáveis os elementos do núcleo de estágio (professores estagiários e professor orientador). Este momento promoveu experiências na dinâmica de calendarização e recolha de inscrições, estruturação e organização do quadro competitivo e montagem do material destinado para o torneio. No decorrer do mesmo, a impressibilidade e capacidade de adaptação e decisão instantânea foi igualmente um momento de evolução. Todo o torneio correu dentro do planeado.

No 2º período, o grupo de estágio teve encarregue da organização do torneio de Velocidade e Voleibol. Todo o processo burocrático pré e pós-torneio (recolha de inscrições, criação do quadro competitivo, definição dos apuramentos para os quadros regionais, construção da grelha de justificação de faltas) ocorreram com maior dinâmica e eficácia comparativamente ao 1º período. Foi inclusive de salientar a autonomia do grupo de estágio em cada tarefa. De reforçar alguns percalços e dificuldades no cumprimento de entrega das inscrições dos alunos, por parte dos repetitivos professores de EF. Com inscrições recebidas fora de tempo foram feitos vários esforços de última hora para reorganizar o número de atletas por escalão, alterar o quadro competitivo, afixar os novos mapas no painéis para os alunos, etc. De destacar ainda, a pouca envolvimento da maioria dos professores de EF, tanto nestas tarefas, tanto durante as provas. Existiu pouco interesse, disponibilidade e entreajuda nesse momento de operacionalização. Houve professores que se “esconderam” atrás de outras tarefas que nada estão relacionadas com a realização do torneio/competição, houve outros que simplesmente abandonaram o local da prova, e ainda aqueles que nem apareceram pois não tinham aulas durante o horário letivo a que decorria o torneio. Não estaremos aqui, mais uma vez, a contribuir para uma descredibilização da Educação Física? A pouca envolvimento, o mínimo espírito de entreajuda e o desinteresse se tudo decorre de forma positiva contribui para os alunos, e a restante comunidade educativa, desenvolverem a ideia que aquele momento específico – e consequentemente a Educação Física – tem pouca importância.

Mesmo assim, as atividades decorreram com normalidade devido ao empenho dos professores presentes, bem como, de alunos que se disponibilizavam a ajudar.

Conjuntamente com um outro professor, os professores estagiários estiveram igualmente responsáveis pelo torneio de futebol. Considera-se que foi dos torneios mais exigentes, devido à quantidade de inscrições e à duração máxima do mesmo (dois dias). Aquando a realização do mesmo, estava presente alguma tensão devido a conflitos existentes anteriormente num torneio de basquetebol (1 mês antes da realização do torneio de futebol). No entanto, no início de cada jogo, um dos professores responsáveis reuniu com ambas as equipas apelando ao espírito de *fair-play* e respeito mútuo, tendo o torneio decorrido com normalidade. Mesmo assim, uma vez mais, nem todos os professores se envolveram na tarefa (mesmo tendo sido destacados para o efeito).

Todos estes momentos desenvolveram uma capacidade de organização, dinâmica e decisão de níveis elevados. A construção de quadros competitivos, a reformulação dos mesmos, e toda a mobilização de recursos humanos em torno de uma dinâmica desportiva e organizativa de sucesso contribuiu para adquirir experiência e conhecimentos na elaboração deste tipo de atividades. A necessidade de tomar decisões rapidamente, o lidar com situações imprevisíveis aumentou consideravelmente a capacidade dos professores estagiários nesse aspeto e, será um óptimo transfere para a situação de aula ou em treino do desporto escolar. Todos os torneios foram realizados com distinção.

Como perspetiva de melhoria, considera-se fulcral que a escola – ou até mesmo a coordenação do grupo de EF – tome uma posição relativamente aos professores envolvidos neste tipo de atividades desportivas. O curto número de professores presentes na organização e operacionalização e o número ainda menor de professores realmente comprometidos em ajudar e contribuir para atividades de sucesso terão que ser revistos. São momentos como estes que influenciam a transmissão de uma boa ou má imagem de escola, havendo apenas uma oportunidade para criar uma primeira boa impressão. A envolvimento de todos os professores devia ser obrigatória, visto que, não só ajudariam os colegas na organização, como tornava o local mais seguro e, ainda, demonstrava-se que o compromisso de todos os professores está diretamente conectado com a importância daquele momento, tornado a disciplina que os promove (Educação Física) muito mais coesa.

Ainda como sugestões de melhoria, acresce-se que tendo em conta que, os torneios estão presentes no Plano Anual de Atividades do AEPAP e que todos os docentes, de todas as disciplinas, têm conhecimento dos mesmos – ou pelo menos

deveriam ter – a marcação de testes sumativos nas mesmas datas de torneio ou as “ameaças” e “impedimentos” aos alunos que demonstrem interesse em participar tornam-se totalmente inapropriadas. Não se compreende como a direção não tem capacidade de intervir neste aspeto – provavelmente também considera que um torneio desportivo tem pouco valor –, corrigir as lacunas e contribuir para um momento com características tão diferenciadas e singulares como este.

Por último, em forma de balanço geral, tem-se a certeza que toda a pressão e responsabilidade em tomar decisões ao segundo – e saber porque foram tomadas – desenvolveu novas capacidades no professor estagiário, para além, da competência de construção e adaptação de quadros competitivos. Noutro prisma, também a ESA recolheu vantagens claras na participação e organização de torneios por parte do grupo de estágio, visto que, a vontade de querer fazer, a dinâmica aplicada e a própria novidade contribuem para torneios mais próximos do sucesso, sendo um ponto positivo para os alunos – em primeiro lugar – mas também para toda a comunidade escolar.

D) Comunidade (Área #4)

Ao contrário do que é o sugerido, o trabalho de acompanhamento da direção de turma não foi possível ser desenvolvido na turma do 12º9 (turma pelo qual o professor estagiário é responsável). Isto devido a uma incompatibilidade de horários entre os tempos destinados ao efeito por parte do diretor de turma do 12º9 e as aulas de quarta-feira na Faculdade de Motricidade Humana por parte do professor estagiário. Desta forma, reconheceu-se que, a única solução possível seria o acompanhamento da turma à responsabilidade do professor orientador (12º8), onde o mesmo é diretor de turma.

Ultrapassada a questão, durante o ano letivo desenvolveram-se conhecimentos essenciais no que diz respeito à utilização da plataforma “Inovar” e com as demais tarefas de direção de turma. O professor orientador atribuiu o controlo da operacionalização do *software* ao professor estagiário, havendo apenas o encaminhamento dos passos a tomar. A inserção dos sumários, a marcação e justificação de faltas, a contabilização das mesmas no panorama total, a solitação de envio de informações ao encarregado de educação ou a pesquisa e comparação de avaliações e classificações anteriores são ferramentas que o professor estagiário utiliza, agora, com relativa facilidade e sucesso.

Existiu, simultaneamente, por parte do professor estagiário, a preocupação em reservar uns momentos para verificar o estado da sua turma (12º9), através da mesma plataforma, dedicando especial atenção ao número de faltas e às repetidas justificações. Para além deste aspeto, reconhece-se um contacto próximo com o director de turma do 12º8, tendo estado a par das situações diárias e da resolução de problemas específicos (como foi o caso do atestado médica da aluna já referida precedentemente).

Relativamente ao contacto com os Encarregados de Educação, o professor estagiário esteve presente em todas as reuniões de pais, no final de cada período. Em alguns momentos, quando solicitado a intervir e expor o trabalho realizado ou o comportamento e empenho da turma, vê-lo de forma positiva. Considera-se que demonstrou clareza e fluidez do discurso e esteve sempre pronto a responder ou aprofundar algum tema individual que os EE quisessem debater.

Por último, foi com bastante agrado que se ouviram e receberam elogios face à condução do ensino de Educação Física, bem como, no trato que existiu entre

professor-alunos. É necessário reforçar que este ponto foi mais uma conquista relativa ao processo de estágio. Se se reconhecem evoluções no processo de ensino, se foi visível a satisfação dos alunos nos momentos de aula, é também com muita felicidade que se percebe que os alunos exprimem essa mesma satisfação em casa, para com os seus pais, e que os mesmos se vêem na necessidade de expressar esse sentimento.

V. O Pós-Estágio: O que se segue?

Acabou o tempo. Agradei o empenho, a constante boa disposição e as inúmeras experiências que contribuíram para um ano rico em aprendizagens. Tirou-se uma fotografia que recordará este momento e tantos outros passados. Aprenderam comigo mas também eu evolui com eles. Existiram abraços e algumas lágrimas. Emoção e sentimentos especiais sobretudo. Apagaram-se as luzes do pavilhão. Foi, sem dúvida, um excelente ano letivo.

Voltando novamente a um momento pessoal, neste último instante de reflexão, quero deixar bem presente, porque sinto essa necessidade, a ideia de que esta foi uma “aventura” que me marcará para o futuro. Certamente daqui a uns anos olharei para trás e serei muito mais capaz, serei muito mais seguro de todas as decisões a tomar, serei muito mais professor e, por isso, provavelmente, optaria por outro discurso, outras estratégias outras situações de aprendizagem comparativamente àquelas projetadas no ano de estágio. No entanto, sei perfeitamente que foi no erro, na incerteza e na dificuldade que cresci este ano. Foi na reflexão, na reformulação e na reavaliação que construí aprendizagens. E por isso, não apago nada. Quero dizer com isto que não fui perfeito – nem nada que se pareça – porém, trabalhei para esse fim utópico e irreal todos os dias. Sou assim em qualquer área, um inconformado por natureza que acredita que há sempre espaço para aprender, para melhorar. Seja no ensino-aprendizagem na escola, com os meus alunos, seja no ensino-aprendizagem no treino, com os meus atletas, seja em qualquer outra atividade profissional que realizei até hoje.

Ainda assim, consigo admitir que estou satisfeito com o meu percurso, com o meu esforço, com o que consegui e com o nível que atingi. Estou satisfeito com a minha história académica. Contudo, entrando mais uma vez em espiral, garantidamente ainda há muito espaço para melhorar, ainda há muitas jornadas para disputar. Espelhando uma avaliação formativa, não pretendo olhar somente para o produto final – tenho dúvidas que algum dia serei um “produto final”, visto que, nada aponta para que perca esta vontade de fazer mais e melhor – pois isso incluía esquecer-me dos vários passos intermédios que foram dados até lá chegar. Valorizo e gosto muito de avaliar as pequenas conquistas que vou colecionando num caminho que se quer longo e interminável. Neste caminho vão surgindo constantemente questões e inquietações num momento que me preparo para concluir mais uma etapa marcante do meu percurso, pessoal e profissional: O que se segue? Qual o próximo

passo? Estas inquietações como referidas, são transmitidas como algo positivo, algo que me permite tentar prever o que aí vem e definir mais um rumo. Um momento de reflexão em que traço mais um objetivo, redirecionando o meu foco para mais um desafio.

Acima de tudo, sei que fiz uma escolha acertada pois, após o ano de estágio, sinto que gosto ainda mais do ensino, da escola, dos alunos. E, por tudo isto, reitero a minha vontade em continuar neste caminho da Educação Física. No entanto, não quero apenas “estar” neste caminho... Quero ajudá-la. Quero fazer com que ela renasça. Quero conquistar a sociedade e fazê-los entender que descredibilizar a Educação Física é um dos maiores erros do nosso país. Bem sei que, sozinho, não vou mudar o mundo porém, acredito que serei cada vez mais capaz de influenciar aqueles que me rodeiam, aqueles que estão inseridos nas minhas comunidades profissionais e que, conjuntamente e progressivamente, mudaremos mentalidades. De todo não a mudaremos com manifestações, com discussões ou com prós e contras. Mudaremos sim, com discursos corretos, fundamentados e, principalmente, com intervenções de qualidade naquilo que é a nossa prática diária. E essas intervenções, esse contexto, têm um alvo bastante específico: os alunos.

Não entendo a justificção da disciplina contar para a média do ingresso ao ensino superior quando se apresentam motivos relacionados com o rendimento escolar. Justificamos a presença da nossa disciplina porque “ajuda” as restantes? Porque contribuí para o sucesso escolar das outras? Parece que nos estamos a esquecer daquilo que realmente a Educação Física vale por si só. Temos valências singulares naquilo que é o desenvolvimento motor, social e psicológico que mais nenhuma disciplina tem capacidade de apresentar. Somos ímpares. E é essa exclusividade que temos que colocar em todas as aulas. Os alunos têm o direito a sentirem-se únicos, realizados e satisfeitos por notarem a sua progressão, por serem valorizados, por se sentirem o foco do processo ensino-aprendizagem, porque serem os elementos centrais em aprendizagens genuínas. Simultaneamente, o professor tem obrigação de marcar a diferença, de marcar esta diferença e de começar a mudar o “seu” mundo. A mudança tem que partir de nós, professores. Temos que mostrar que proporcionamos um ensino de qualidade e aprendizagens significativas.

Para isso, é necessário que todos nós, professores, tenhamos a consciência que só colaborativamente podemos inverter o estado atual. Só colaborativamente podemos discutir, analisar, evoluir as nossas práticas e desenvolver maiores níveis de eficácia docente. Só assim seremos mais criativos, mais seguros na inovação, mais

responsáveis pelo percurso formativo dos alunos. Tudo isto resultará num melhor ensino, em melhores aprendizagens, eventualmente em melhores classificações, e num clima de aceitação, compreensão mas, sobretudo, de valorização da Educação Física face, primeiramente aos alunos, posteriormente à comunidade educativa e, depois sim, à sociedade. Mudar o “nosso mundo”, aquele onde temos intervenção, para mudar o país.

Especificamente tenho em mim, que o meu percurso será de insistência e persistência, como tantas outras pessoas, mas dificilmente não irá “correr tudo certo”. Quero integrar, dentro do possível, algumas escolas para observar as práticas docentes de alguns dos professores de maior referência. Perspetivo voltar e continuar ligado à Escola Secundária da Amadora e, sendo mais capaz, continuar o meu trabalho de influenciar positivamente a comunidade. Quero propor um ensino coadjuvado para, num processo simbiótico, proporcionar desenvolvimentos naquilo que é a minha competência, a mestria do meu colega coadjuvado e as aprendizagens dos alunos. Espero participar em mais seminários e formações realizadas pelo Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física, bem como, da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Desejo integrar, o mais cedo possível, o ensino privado, uma vez que, a realidade aparenta ser uma espera ainda longa pela entrada no ensino público.

Garanto que vou continuar ligado ao treino de futebol pois, para além de, ser um dos meus grandes objetivos ter sucesso nesta área, também é com esta prática que sou melhor professor. Acredito que ambas as funções – professor e treinador – estão diretamente relacionadas. Quero continuar a ser crítico, inconformado, inquieto. Quero continuar a ser criativo, audaz. Quero continuar ter esta motivação. Quero continuar o meu caminho visando ser “perfeito” enquanto professor e treinador. Não aos meus olhos mas, sim, aos olhos dos meus atletas e alunos... Pois isso significará que reconhecem em mim o facto de serem mais capazes, mais preparados, mais habilitados, mais ecléticos, mais realizados e mais felizes.

VI. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Pioneiros Aviação Portuguesa (2015). Projeto Educativo 2015-2018.
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cid, L., Couto, N., & Moutão, J. (2012). Attitudes to physical activity and sport: influence of sex, age and type of activity practiced. In *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde* (Vol. 3, No. 1, pp. 55-76). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Faculdade de Motricidade Humana (2016). *Guia de estágio pedagógico*.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *Educational Leadership*, 68(4), 79-80.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55-67
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaya, Marques, A., & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades* (pp. 143-170). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem de educação física*.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*.
- Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2012). Social networks, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*.
- Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (26-27), 55-67.
- Perlman, D. J. (2013). The influence of the social context on students in-class physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32: 432 – 60
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambiente positivos de aprendizagem. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.

- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.